YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ 1911

asoscongress

5.

asoscongress

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ SEMPOZYUMU

International Symposium on Educational Sciences

TAM METİN KİTABI

ASOSCONGRESS CONFERENCE PROCEEDINGS

Editör
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ

ISBN: 978-605-2132-96-8

V. ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ SEMPOZYUMU TAM METİN KİTABI

ISBN: 978-605-2132-96-8

Yayın Yönetmeni
Muhammet Özcan

Yayın Editörü
Prof. Dr. İbrahim Kocabaş

Kapak Tasarımı
Bülent Polat

Erişime Açıldığı Tarih
26.12.2018

Asos Yayınevi
1.baskı
Adres: Çaydaçıra Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu Cad. No: 67/2-4/MERKEZ/ELAZIĞ
Telefon: 0530 473 23 00
Mail Adresi: asos@asosyayinlari.com
Web: www.asosyayinlari.com
İnstagram: https://www.instagram.com/asosyayinevi/
Facebook: https://www.facebook.com/asosyayinevi/
Twitter: https://twitter.com/Asosyayinevi

Tam metin kitabında yayınlanan tüm bildiriler Sobiad tarafından indekslenmiş, İntihal.net tarafından benzerlik denetiminden geçirilmiştir.

Sempozyum Onursal Başkanı

Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Bahri ŞAHİN

Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. İbrahim Kocabaş

Sempozyum Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Hasan Basri Gündüz
Doç. Dr. Aydın Balyer
Dr. Öğretim Üyesi Erkan Tabancalı
Arş. Gör. Mithat Korumaz
Arş. Gör. Yunus Emre Ömür
Arş. Gör. Sinem Konuk

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Ali Tilbe
Prof. Dr. Abdulkadir Baharçiçek
Prof. Dr. Adnan Çelik
Prof. Dr. Ahmet Yatkın
Prof. Dr. Aleksandra Vranes
Prof. Dr. Ali Yılmaz Gündüz
Prof. Dr. Alper Maral
Prof. Dr. Anaid Donabedian Inalco
Prof. Dr. A. Melek Özyetgin
Prof. Dr. Belkacem Boumahdi
Prof. Dr. Bünyamin Akdemir
Prof. Dr. Canan Çetin
Prof. Dr. Candalene J. McCombs
Prof. Dr. Cemile Hesenzade
Prof. Dr. Choi Han – Woo
Prof. Dr. Cihan Işıkhan
Prof. Dr. Çağatay İnam Karahan
Prof. Dr. Daoud Djefafla

Prof. Dr. David Carr
Prof. Dr. Elena Oganova
Prof. Dr. Elif Yüksel Oktay
Prof. Dr. Emin Çelebi
Prof. Dr. Erica H. Gilson
Prof. Dr. Erol Asiltürk
Prof. Dr. Erol Parlak
Prof. Dr. Eva Agnes Csato
Prof. Dr. Fadime Suata Alpaslan
Prof. Dr. Flera Sayfulina
Prof. Dr. Güldane Araz Ay
Prof. Dr. Gwendolyn Alexander
Prof. Dr. H. Birsen Hekimoglu-Örs
Prof. Dr. Hacer Tor
Prof. Dr. Hasan Arapgirlioğlu
Prof. Dr. Himmet Karadal
Prof. Dr. Hocine Boukara
Prof. Dr. Işıl Uluçam Wegmann
Prof. Dr. İ. Gülsel Sev
Prof. Dr. İbrahim Halil Sugözü
Prof. Dr. İbrahim Örnek
Prof. Dr. İhsan Çapçıoğlu
Prof. Dr. İlhan Özkeçeci
Prof. Dr. Joachim Klose
Prof. Dr. Kathleen Malu
Prof. Dr. Kazuyuki Nagai
Prof. Dr. Khalil Awda
Prof. Dr. Kim Hyo Joung
Prof. Dr. Liptai Kalman
Prof. Dr. Ljiljana Markoviç
Prof. Dr. Lubov Kopanitsya
Prof. Dr. M. Ali Kırman
Prof. Dr. M. Cihat Can
Prof. Dr. Mahmut Tekin
Prof.Dr. Mehmet Koştumoğlu

Prof. Dr. Mashood Baderin
Prof. Dr. Mohammed Hardan Ali
Prof. Dr. Moheddin Bananeh
Prof. Dr. Mustafa Arslan
Prof. Dr. Mustafa İsmail Kaya
Prof. Dr. Mustafa Uslu
Prof. Dr. Nabeel Madallah Hamad Al-Obaidi
Prof. Dr. Nassıra Hedjerassı
Prof. Dr. Olena Ivanovska
Prof. Dr. Orhan Çoban
Prof. Dr. Recep Dikici
Prof. Dr. Robert Elliott
Prof. Dr. Roberto Veraldi
Prof. Dr. Sanjin Kodric
Prof. Dr. Sedat Cereci
Prof. Dr. Serpil Ağcakaya
Prof. Dr. Sevil Mehdiyeva
Prof. Dr. Sevgi Soylu Koyuncu
Prof. Dr. Sven Tarp
Prof. Dr. Tahir Akgemci
Prof. Dr. Tarık Özcan
Prof. Dr. Tetsuya Sato
Prof. Dr. Türev Berki
Prof. Dr. Tofiq Abdülhasanli
Prof. Dr. Tom Schoeneman
Prof. Dr. Viktoria Serzhanova

Doç. Dr. Ahmet Talimciler
Doç. Dr. Arda Eden
Doç. Dr. Besir Mustafayev
Doç. Dr. Beyhan Kanter
Doç. Dr. Beyhan Zabun
Doç. Dr. Burçin Cevdet Çetinsöz
Doç. Dr. Duygu Kızıldağ

Doç. Dr. Dündar Alikılıç
Doç. Dr. Elmas Şahin
Doç. Dr. Elmira Memmedova Kekeç
Doç. Dr. Erdal Arlı
Doç. Dr. Esra Birkan Baydan
Doç. Dr. Evrim Mayatürk Akyol
Doç. Dr. Fatih Arslan
Doç. Dr. Fatih Mehmet Öcal
Doç. Dr. Fatma Nur Yorgancılar
Doç. Dr. Ferit İzci
Doç. Dr. Fulya Erlüle
Doç. Dr. Funda Kızıler Emer
Doç. Dr. Gulnara Kanbarova
Doç. Dr. Gül Kayalıdere
Doç. Dr. Güldane Araz Ay
Doç. Dr. Güler Tozkoparan
Doç. Dr. Halil İbrahim Koruca
Doç. Dr. Halil Tokcan
Doç. Dr. Hasan Güner Berkant
Doç. Dr. İrina Pokrovskaya
Doç. Dr. Kader Sürmeli
Doç. Dr. Kemal Erol
Doç. Dr. Kürşat Çelik
Doç. Dr. Lütfiye Özdemir
Doç. Dr. Mahmut Yardımcıoğlu
Doç. Dr. Mary Beth Schaefer
Doç. Dr. Mehmet Ak
Doç. Dr. Muhittin Kapanşahin
Doç. Dr. Murat Elmalı
Doç. Dr. Mutlu Deveci
Doç. Dr. Nazile Abdullazade
Doç Dr. Necdet Yaşar Bayatlı
Doç. Dr. Nevin Özdemir
Doç. Dr. Okan Murat Öztürk
Doç. Dr. Olca Sürgevil

Doç. Dr. Özlem Demirel Dönmez
Doç. Dr. Sare Şengül
Doç. Dr. Sibel Kılıç
Doç. Dr. Şafak Kaypak
Doç. Dr. Tamer Budak
Doç. Dr. Tarana Khalilova Ahmed Gizi
Doç. Dr. Tuba Büyükbeşe
Doç. Dr. Tudora Arnaut
Doç. Dr. Turan Akkoyun
Doç. Dr. Yegane Çağlayan
Doç. Dr. Yılmaz Karadeniz
Doç. Dr. Yusuf Şahin
Doç. Dr. Yüksel Göğebakan

Dr. Öğretim Üyesi Ahmed Aldyab
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan Sinan
Dr. Öğretim Üyesi Bahadır Köksalan
Dr. Öğretim Üyesi Banu Tanrıöver
Dr. Öğretim Üyesi Bengü Hırlak
Dr. Öğretim Üyesi Beyzade Nadir Çetin
Dr. Öğretim Üyesi Birol İpek
Dr. Öğretim Üyesi B. Burçak Erdal
Dr. Öğretim Üyesi Burcu Özge Özaslan Çalışkan
Dr. Öğretim Üyesi Cihat Kartal
Dr. Öğretim Üyesi Duygu Koçak
Dr. Öğretim Üyesi Ebru Onurlubaş
Dr. Öğretim Üyesi Fadime Tosik Dinç
Dr. Öğretim Üyesi Gülsüm Vezir Oğuz
Dr. Öğretim Üyesi Hakan Yalap
Dr. Öğretim Üyesi İbrahim Görücü
Dr. Öğretim Üyesi İdil Tuncer Kazancı
Dr. Öğretim Üyesi İzzet Taşar
Dr. Öğretim Üyesi Kürşat Yusuf Aytaç
Dr. Öğretim Üyesi Lütfi Alıcı

Dr. Öğretim Üyesi Lütfiye Özaydın Akyol
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Levent Erdaş
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Yılmaz
Dr. Öğretim Üyesi Melahat ÖNEREN
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Uğraş
Dr. Öğretim Üyesi Nilüfer Alimen
Dr. Öğretim Üyesi Nurhodja Akbulaev
Dr. Öğretim Üyesi Özlem Yaşar Uğurlu
Dr. Öğretim Üyesi Ramazan Yirci
Dr. Öğretim Üyesi Recep Özdemir
Dr. Öğretim Üyesi Seçil Eda Kartal
Dr. Öğretim Üyesi Semra Kıranlı Güngör
Dr. Öğretim Üyesi Sezgin Demir
Dr. Öğretim Üyesi Tahir Çelikbağ
Dr. Öğretim Üyesi Tuncay Yavuz Özdemir
Dr. Öğretim Üyesi Türkan Askerova
Dr. Öğretim Üyesi Yavuz Haykır

Dr. Elçin İbrahimov

İÇİNDEKİLER

PROJE SÜRECİNİN FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN MODEL KULLANIMI VE MODELLEME SÜRECİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 3

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN MODEL KULLANIMI VE MODELLEME SÜRECİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 13

EĞİTİMDE DİL VE MÜSPET MOTİVASYON 28

CİNGÖZ RECAİ SERİSİNİN İÇERİK UNSURLARININ 2015 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ 36

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE MOTİVASYON YÖNELİM ETKİSİNİN İNCELENMESİ 76

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN DERS ÇALIŞMA AÇISINDAN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ 84

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL KİMLİKLERİNİN ONLARIN YÖNETİM DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ 99

STEMM ve E-STEM UYGULAMALARININ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN STEM DİSİPLİNLERİNE KARŞI TUTUMUNA ETKİSİ 110

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİYOCOĞRAFYA BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ 120

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 140

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE MESLEKİ OLGUNLUK İLE YAŞAM DOYUM VE EBEVEYN KABUL-RED İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ 158

DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARINA YÖNELİK YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 169

ANALYZING THE SCHOOL THE ADMINISTRATORS', TEACHERS' and STUDENTS' OPINIONS on THE EDUCATION INFORMATION NETWORK (EBA) 188

DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARINA YÖNELİK YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 205

GÖRSEL KÜLTÜR VE SANAT EĞİTİMİNDE MOTİVASYON 223

KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 231

ÖZENGEN (AMATÖR) KORO EĞİTİMİNİN 242

BİREYİN MÜZİKSEL, SOSYAL VE KÜLTÜREL GELİŞİMİNE ETKİSİ 242

(ANKARA ÖRNEĞİ) 242

ÖĞRETMEN ADAYLARININ “GENEL ERTELEME EĞİLİMLERİ” DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 259

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ KAVRAMINA İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARININ İNCELENMESİ 275

ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ATALET Ve TÜKENMİŞLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ 285

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN ŞİİRLERİN METİNSELLİK ÖLÇÜTLERİ BAĞLAMINDA ÇÖZÜMLENMESİ 290

COĞRAFYA EĞİTİMİNDE BELGESEL KULLANIMININ ETKİSİ 307

YAŞAM TEMELLİ ÖĞRETİMİN ORTAOKUL 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AĞIZ VE DİŞ HİJYENİ KONUSUNDA KAVRAM ÖĞRENMELERİNE, FEN BİLİMLERİNE KARŞI TUTUMLARINA VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ 327

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DNA KONUSUNU KAVRAMALARINDA DNA PUZZLE MATERYALİNİN ETKİSİ 348

ÇOCUKLAR İÇİN YAŞAM DOYUM ÖLÇEĞİ GEÇERLİLİK GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI 354

ULUSLARARASI SINAVLARDAKİ FEN BAŞARILARI HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 363

AİLE İÇİ ŞİDDET VE ÇOCUK İSTİSMARININ ÇOCUĞUN EĞİTİ HAYATINA ETKİSİ 379

OKULLARDA YAPILAN MEKÂN DÜZENLEMELERİNİN ÖĞRETMENLERİN MEMNUNİYET DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ 403

2007 VE 2018 MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ KARŞILAŞTIRILARAK DEĞERLENDİRİLMESİ 424

MATEMATİK KONULARININ TARİHSEL GELİŞİMLERİNİN SENARYO TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİYLE ANLATILMASININ ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİNE ETKİSİ 454

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME VE PROBLEM KURMA BECERİLERİ İLE ÇÖZÜME YÖNELİK AÇIKLAMALARININ İNCELENMESİ 465

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AİDİYET DUYGULARI: KAMPÜS OLANAKLARININ ROLÜ 477

MODELLERLE ÖĞRETİMİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ KARIŞIM TÜRLERİYLE İLGİLİ ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ 497

OKUL ÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN NARSİSTİK KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ 515

OKUL ÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENLİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 521

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 527

EMİN NİHAD BEY'İN "BİNBAŞI RİFAT MACERASI" HİKAYESİNDE KULLANILAN "-DUK" ORTAÇ EKİNİN İNCELENMESİ. 537

MEB GÜZEL SANATLAR LİSELERİ İÇİN HAZIRLANAN 2006 VE 2016 BAĞLAMA ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KAZANDIRDIĞI BECERİLER, ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMI VE ÖLÇME DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI 544

UBD (UNDERSTANDİNG BY DESİGN) MODELİ UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 560

ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE ÖRGÜTSEL TÜKENMİŞLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ 579

ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK VE ÖRGÜTSEL TÜKENMİŞLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ 598

PROJE SÜRECİNİN FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN MODEL KULLANIMI VE MODELLEME SÜRECİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Hakan Şevki AYVACI
Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÜREY
Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Serkan SEVİM
Pamukkale Üniversitesi

Öğr. Gör. Gürhan BEBEK
Avrasya Üniversitesi

Arş. Gör. Sinan BÜLBÜL
Trabzon Üniversitesi

Arş. Gör. Dilek ÖZBEK
Trabzon Üniversitesi

Arş. Gör. Ayşe DURMUŞ
Trabzon Üniversitesi

Alper ATİK
Trabzon Üniversitesi

Sena KİBRİTÇİOĞLU
Trabzon Üniversitesi

Öz

Araştırmanın amacı, "TÜBİTAK 4005: Öğretmenler Yaratıcı Modeller Tasarlıyor" proje sürecinin fen bilgisi öğretmenlerinin model kullanımı ve modelleme süreci üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Proje, 26 Ağustos 2018 ve 01 Eylül 2018 tarihleri arasında Trabzon'da gerçekleştirilmiş olup, projeye Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda çalışan 24 fen bilgisi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada basit deneysel yöntem kullanılmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin proje sürecinin öncesinde ve sonrasında model kullanımı ve modelleme sürecine ait yeterlilikleri Harman (2015) tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Ölçek 5 alt faktörden oluşmakta olup, her bir faktöre ve ölçeğin tamamına ait yeterlilikler ayrı ayrı ele alınarak analiz gerçekleştirilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılırken, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden faydalanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, katılımcılara proje sürecinde uygulanmış olan etkinliklerin öğretmenlerin model kullanımı ve modelleme sürecine yönelik bilgi ve tutumlarını olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilgi Öğretmenleri, Model Kullanımı, Modelleme Süreci

Giriş

Toplumların daha iyi bir düzeye gelmesi ve gelişmiş diğer medeniyetlerle yarışabilir olması 21. yüzyılda çok önemli hale gelmiştir. Bu düzeyi yakalayabilmek ve medeniyet yarışı içerisinde söz sahibi olabilmek için, toplumu oluşturan bireylerin iyi eğitim almaları gerekmektedir. Bu eğitimi kalitesini etkileyen faktörlerin başında da öğretmenler gelmektedir (Tican, 2013).Bununla birlikte öğretmen yetiştirme kapsamında lisans eğitimi sırasında ya da sonrasındaki süreçte kullanılan ölçütlerin, karmaşık veya yetersiz olduğu görülmektedir (Azar, 2011). Okullardaki eğitimi arttırmak için öğretmen eğitiminin de kalitesinin arttırılması önem arz etmektedir (Ataç, 2003). Fen bilgisi öğretmenlerinde de bu nitelik artışının sağlanabilmesi için son zamanlarda çeşitli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Fen bilgisi öğretmenlerinde söz konusu niteliği artırmanın yollarından biri de kaliteli ve anlamlı bir öğretim sürecinin gerçekleşmesidir. Son yıllarda etkili öğretimin gerçekleşmesi de öğretmenlerin derslerinde etkili bir öğretim aracı olarak modelleme etkinlikleri tercih etmesi ile doğru orantılı olmaktadır ki bu durum da fen bilgisi öğretim programlarında modelleme etkinliklerinin ve modelleme becerilerinin yer almasını sağlamıştır (Çiltaş ve Işık, 2013; Düşkün ve Ünal, 2016; Eraslan, 2012; Gülçiçek ve Güneş, 2004). Dolayısıyla fen bilgisi öğretmenlerinin derslerinde farklı modellemeler yapması, modelleme becerilerini etkili kullanabilmesi hem öğretim programında yer alan hedeflere ulaşmak bakımından hem de öğrencilerde kavramsal boyutta öğrenme gerçekleştirebilmek adına büyük öneme sahiptir.

Literatür incelendiğinde daha çok öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının modelle öğretim ve bu süreçte karşılaşılan zorluklara odaklandıkları görülmektedir (Gümüş ve diğerleri, 2008; İnal ve Aydın, 2015; Yurdatapan ve Şahin, 2013; Lin ve Hung, 2009). Yani bu çalışmalar öğrencilerin ya da öğretmenlerin modelleme yapması, model oluştururken takip edilecek adımlar ve öğretmenin bu süreçteki rehber konumundan bahsetmişlerdir. Modelleme aşamaları ve modelleme çalışmaları ne kadar mükemmel gibi görünse de modelleme oluşturma sürecini öğretim programları ile ilişkilendirirken öğretmenler bazı problemlerle yüzleşmektedir. Knapp ve Peterson (1995)'a göre de öğretim programlarının başarısızlık nedenleriarasında, programda meydana gelen değişikliklerde öğretmenlerin görüş ve inançlarının dikkate alınmamasının önemli bir rolüolduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin modelleme etkinliklerini istenilen düzeyde gerçekleştirebilmeleri ve süreçteyaşanacak olan sorunların minimum seviyeye indirilmesi adına; (1) Öğretmenler modelleme döngüleri hakkında bilgilendirilmeli,(2) Öğretmenlere modelleme sürecinde gerekli olan beceriler kazandırılmalı ve (3) Öğretmenlerin, modelleme sürecindeöğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik yapabilmeleri için bir eğitime ihtiyaç vardır.

Knapp&Peterson'ın (1995) da belirttiği gibi öğretmenlerin modelleme sürecini daha etkili yürütebilmesi için bazı modelleme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu becerileri harekete geçirmek, soyut kavramları somutlaştırabilmesine yardımcı olabilmek ve modelleme etkinlikleri ile daha iyi nasıl öğretim yapabilirim sorusuna cevap bulmak amacıyla fen bilgisi öğretmenleri ile TÜBİTAK 4005: Öğretmenler Yaratıcı Modeller Tasarlıyor" isimli bir proje yürütülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmada fen bilgisi öğretmenleri ile yürütülen proje sürecinin fen bilgisi öğretmenlerinin model kullanımı ve modelleme süreci üzerindeki etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli:

Yapılan çalışma kapsamında basit deneysel yöntem kullanılmıştır. Basit deneysel yöntem, etkisi ölçülecek etkenin belirli kurallar ve koşullar altında deneklere uygulanması, deneklerin etkene verdiği yanıtların ölçülmesi ve elde edilen sonuçların karşılaştırılması işlemlerini içeren bir araştırma modelidir. Yapılan çalışma ile proje sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin fen bilgisi öğretmenlerinin model kullanımı ve modelleme süreçleri üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Örneklemi:

Araştırmaya Türkiye'nin 7 farklı bölgesinden 24 fen bilgisi öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12'si kadın, 12'si erkek olup, hepsi eğitim fakültesi mezunu; 12'si lisans, 11'i yüksek lisans ve 1'i doktora düzeyinde öğrenim dercesine sahiptir. Öğretmenlerin 5'i köyde, 12'si ilçede, 4'ü ilde ve 4'ü büyükşehirde görev yapmakta olup, 9'u 1-5, 10'u 6-10 ve 5'i 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece 3'ü daha önce model kullanımı ve modelleme sürecine yönelik bir hizmet içi kurs, ders ya da seminer aldıklarını ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Aracı:

Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak Harman (2015) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Bu anket ile fen bilgisi öğretmenlerinin model kullanımı ve modelleme sürecine yönelik düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Anket 2 bölümden oluşmakta olup, birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerine başvurulurken, ikinci bölümde model kullanımı ve modelleme sürecine yönelik görüşlerin alındığı ölçek kullanılmıştır. Ölçek, 28'i olumlu, 27'si olumsuz toplam 55 maddeden oluşmaktadır. Ankette her bir madde 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği (1:Hiç katılmıyorum, 2:Kısmen katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Kısmen katılıyorum, 5:Tamamen katılıyorum) ile değerlendirilmiştir. Ölçek, 5 faktörlü bir yapıya sahip olup birinci faktör "Gelişim, Öğrenme ve Bireyin Yaklaşımı", ikinci faktör "Etkili Ders ve Başarı", üçüncü

faktör “Dikkat, Motivasyon ve Güdüleme”, dördüncü faktör “Model Kullanım Algısı” ve beşinci faktör ise “Modelin Günlük Hayattaki Önemi” şeklinde adlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Anketten elde edilen verilerin analizinde SPSS 20 paket programından faydalanılmıştır. Anketteki her bir faktör içinvaryans homojenliği ve örneklem sayısının sınırlılığı nedeniyle Wilcoxon işaretli sıralar testinden faydalanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sürecine katılan fen bilgisi öğretmenlerinin model kullanımı ve modelleme sürecine yönelik anketten ve ankete ait alt faktörlerden elde ettikleri puanlar ile birlikte ön test ve son test puanları arasındaki farklılıklara yönelik bulgular Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmaktadır.

Proje sürecinde yürütülen etkinliklerin ölçeğin birinci faktörü olan Gelişim, Öğrenme ve Bireyin Yaklaşımı‘na etkisi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin ölçeğin birinci faktörü üzerindeki etkisi

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	7	9.43	66.00	-2.409	0.016
Pozitif Sıra	17	13.76	234.00		
Eşit	0				
Toplam	24				

Tablo 1 incelendiğinde, ölçeğin birinci faktörü olan “Gelişim, Öğrenme ve Bireyin Yaklaşımı”na etkisine yönelik katılımcıların ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Z= -2.409$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, model kullanımı ve modelleme sürecine yönelik etkinliklerin fen bilgisi öğretmenlerinin ilgili konuya yönelik gelişim, öğrenme ve bireysel yaklaşımları yönünde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Proje sürecinde yürütülen etkinliklerin ölçeğin ikinci faktörü olan "Etkili Ders ve Başarı" ya etkisi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin ölçeğin ikinci faktörü üzerindeki etkisi

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	2	2.50	5.00	-3.845	0.000
Pozitif Sıra	19	11.89	226.00		
Eşit	3				
Toplam	24				

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin ikinci faktörü olan "Etkili Ders ve Başarı"ya etkisine yönelik katılımcıların ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Z= -3.845$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, model kullanımı ve modelleme sürecine yönelik etkinliklerin fen bilgisi öğretmenlerinin ilgili konuya yönelik etkili ders süreçleri ve başarıları yönünde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Proje sürecinde yürütülen etkinliklerin ölçeğin üçüncü faktörü olan "Dikkat, Motivasyon ve Güdüleme"ye etkisi Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin ölçeğin üçüncü faktörü üzerindeki etkisi

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	4	7.38	29.50	-2.826	0.005
Pozitif Sıra	16	11.28	180.50		
Eşit	4				
Toplam	24				

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin üçüncü faktörü olan "Dikkat, Motivasyon ve Güdüleme"ye etkisine yönelik katılımcıların ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Z= -2.826, p<0.05). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, model kullanımı ve modelleme sürecine yönelik etkinliklerin fen bilgisi öğretmenlerinin ilgili konuya yönelik dikkat, motivasyon ve güdülenmeleri yönünde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Proje sürecinde yürütülen etkinliklerin ölçeğin dördüncü faktörü olan "Model Kullanım Algısı"na etkisi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin ölçeğin dördüncü faktörü üzerindeki etkisi

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	1	2.50	2.50	-3.748	0.000
Pozitif Sıra	18	10.42	187.50		
Eşit	5				
Toplam	24				

Tablo 4 incelendiğinde, ölçeğin dördüncü faktörü olan "Model Kullanım Algısı"na etkisine yönelik katılımcıların ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Z= -3.748, p<0.05). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, model kullanımı ve modelleme sürecine yönelik etkinliklerin fen bilgisi öğretmenlerinin ilgili konuya yönelik model kullanım algısı üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Proje sürecinde yürütülen etkinliklerin ölçeğin beşinci faktörü olan "Modelin Günlük Hayattaki Önemi'ne etkisi Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin ölçeğin beşinci faktörü üzerindeki etkisi

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	3	2.83	8.50	-3.612	0.000
Pozitif Sıra	17	11.85	201.50		
Eşit	4				
Toplam	24				

Tablo 5 incelendiğinde, ölçeğin beşinci faktörü olan "Modelin Günlük Hayattaki Önemi" üzerindeki etkisine yönelik katılımcıların ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Z= -3.612$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, model kullanımı ve modelleme sürecine yönelik etkinliklerin fen bilgisi öğretmenlerinin ilgili konuya yönelik modelin günlük hayattaki önemi üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Proje sürecinde yürütülen etkinliklerin "Model Kullanımı ve Modelleme Süreci" üzerindeki etkisi Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin model kullanımı ve modelleme süreci üzerindeki etkisi

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	3	4.83	14.50	-3.874	0.000
Pozitif Sıra	21	13.60	285.50		
Eşit	0				
Toplam	24				

Tablo 6 incelendiğinde,proje sürecinin"Model Kullanımı ve Modelleme Süreci" üzerindeki etkisine yönelik katılımcıların ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Z= -3.612$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, proje

sürecinin fen bilgisi öğretmenlerinin model kullanımı ve modelleme süreci üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin modelleme becerilerini geliştirmeye yönelik yürütülen proje sürecinin öncesinde ve sonrasında modelleme kullanımına ve modelleme sürecine ait yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Harman (2015) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmış ve istatistiki veriler elde edilmiştir.

Çalışmanın sonucunda; gelişim, öğrenme ve bireyin yaklaşımı, etkili ders ve başarı, dikkat, motivasyon ve güdüleme, model kullanım algısı, modelin günlük hayattaki önemi ile model kullanımı ve modelleme süreçleri bağlamında fen bilgisi öğretmenlerinin son testten aldığı puanlar ön testten aldığına göre daha yüksek çıktığı gözlenmiştir. Ayrıca alınan bu puanlar anlamlı ve pozitiftir. Bu durum proje sürecinin öğretmenlerin söz konusu becerilerini geliştirdiği anlamına gelmektedir. İlgili literatürde çalışmanın bu verilerini destekleyici araştırmalara rastlanmaktadır. Bunlardan biri Ünal-Çoban (2009)'un modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisini incelemiştir. Ünal-Çoban (2009) bu çalışmasındaki deney grubunda modellemeye yönelik dersler işlemiş, kontrol grubunda ise klasik derslerini işlemiştir. Çalışmasının sonucunda deney grubunda işlenen derslerin kavramsal boyuttaki anlama düzeyinin daha üstün olduğuna ulaşmıştır. Bu durum çalışmadaki proje sürecinin etkili ders ve başarı becerisi üzerindeki etkisi ile örtüşmektedir.

Doruk (2010) matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi adlı bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmasında Doruk (2010) deney grubunda öğrencilerine matematiksel modellemelerin de yer aldığı derslerini yürütmüştür. Çalışmasının sonucunda Doruk (2010) modelleme etkinliklerinin, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri durumlara uyarlayabildiğini göstermiştir. Bu çalışma da proje sürecinin modelin günlük hayattaki etkisini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Kaynakça

Ataç, E. (2003). 21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye'deÖğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi konulu paneldeyaptığı açılış konuşması. 18 Nisan 2003/Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2),1-31.

Azar, A. (2011).Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi?, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(1), 36-38.

Çiltaş, A.ve Işık, A. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının dizi ve serilerle ilgili zihinsel modellerinin belirlenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 167-182.

Doruk, B. K. (2010). Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Düşkün, İ. ve Ünal, İ. (2016). Modelle öğretim yönteminin fen eğitimindeki yeri ve önemi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4 (6), 1-18.

Eraslan, A. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleri, İlköğretim Online, 10(1), 364—377.

Gülçiçek,Ç. ve Güneş, B. (2004). Fen öğretiminde kavramların somutlaştırılması: Modelleme stratejisi, bilgisayar simülasyonları ve analojiler, Eğitim ve Bilim Dergisi, 29(134), 32-48.

Gümüş, İ., Demir, Y., Koçak, E., Kaya, Y. ve Kırıcı, M. (2008). Modelle öğretimin öğrenci başarısına etkisi, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 65-90.

Harman, G. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde model kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 30-54.

İnal, Z. ve Aydın, A. (2015). Madde ve ısı ünitesinin öğretilmesinde model kullanımının akademik başarıya ve bilgilerin kalıcılığına etkisi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 19-37.

Knapp, N. F.& Peterson, P. L. (1995). Teachers' interpretations of "CGI" after four years: Meanings and practices. Journal for Research in Mathematics Education, 40-65.

Lin, J.C. & Hung, J.F.(2009). Theintegration of simulation modeling system for student experiment and modeling ability evaluation. In Proceedings of the 2009 International Conference on Hybrid Information Technology (ICHIT '09). ACM, New York, NY, USA, 443-450.

Tican, C. (2013). Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünal-Çoban, G. (2009). Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisi: 7. Sınıf ışık ünitesi örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yurdatapan, M. ve Şahin, F. (2013). DNA kavramları ile ilgili animasyon ve model kullanılmasının fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin öğrenmelerine etkisi, Electronic Turkish Studies, 8(8), 1-11

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN MODEL KULLANIMI VE MODELLEME SÜRECİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Hakan Şevki AYVACI
Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÜREY
Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Serkan SEVİM
Pamukkale Üniversitesi

Öğr. Gör. Gürhan BEBEK
Avrasya Üniversitesi

Arş. Gör. Sinan BÜLBÜL
Trabzon Üniversitesi

Arş. Gör. Dilek ÖZBEK
Trabzon Üniversitesi

Arş. Gör. Ayşe DURMUŞ
Trabzon Üniversitesi

Alper ATİK
Trabzon Üniversitesi

Sena KİBRİTÇİOĞLU
Trabzon Üniversitesi

Öz

Araştırmanın amacı, "TUBİTAK 4005: Öğretmenler Yaratıcı Modeller Tasarlıyor" proje sürecine katılan fen bilgisi öğretmenlerinin model kullanımı ve modelleme süreci konusundaki görüşlerini belirleyebilmektir. Proje, 26 Ağustos 2018 ve 01 Eylül 2018 tarihleri arasında Trabzon'da gerçekleştirilmiş olup, projeye Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda çalışan 24 fen bilgisi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, proje sürecinde katılımcı grubun gün içerisinde yapmış olduğu etkinlikler ve bu etkinliklerden elde ettikleri kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı günce formundan yararlanılmıştır. Günce formu ile fen bilgisi öğretmenlerinin yaşanan süreçteki duygu durumları, elde ettikleri kazanımlar, süreçte yaşanan sorunlar ve sürece yönelik önerileri alınmıştır. Günce formundan elde edilen verilerin analizinde NVivo 9 paket programından faydalanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, fen bilgisi öğretmenlerinin model kullanımı ve modelleme sürecine yönelik olarak mutluluk, heyecan ve sıkılma gibi farklı duygu durumları yaşadıkları; modelleme sürecinin özellikle tasarımına yönelik sorunlar yaşadıkları ve sürecin yaratıcılıklarını geliştirmesi ve sınıf içi uygulamalara örnek teşkil etmesi adına faydalı olduğu yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilgi Öğretmenleri, Model Kullanımı, Modelleme Süreci

Giriş

Öğretim araçları öğretim sürecini zenginleştirmek, öğrenmeyi anlamlı ve kalıcı hale getirmek, çoklu öğrenme ortamı sağlamak, dikkat çekmek ve öğrencilerin zihinsel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla eğitim–öğretim süreci içerisinde kullanılan materyallerdir (Demirel, 2002). Bu materyaller birçok disiplinde olduğu gibi fen bilimlerinde de tercih edilmektedir. Fen bilimleri eğitiminde tercih edilen öğretim araçları, daha çok bir süreci betimlemek, öğrencilerin konuya ait ön bilgilerini ortaya çıkarmak, dikkatlerini çekmek, kendi öğrenme hızlarına göre öğrenebilmeleri için fırsatlar oluşturmak ve somut kavramları açıklamak amacıyla kullanılmaktadır (Caravita ve Falchetti, 2005; Mintzes, Trowbridge ve Arnaudin,1991). Oysaki fen bilimleri sadece somut kavramları değil karmaşık ve soyut kavramları da içermektedir. Bu yüzden de tercih edilen öğretim aracı somut kavramları ulaşılabilir, karmaşık kavramları anlaşılabilir ve soyut kavramları da elle tutulur gözle görülür yani somutlaştırabilir kılmalıdır. Fen bilimlerinin sahip olduğu soyut kavramların somutlaştırılmasında, somut kavramların daha küçük ya da daha büyük hale getirilmesinde, karmaşık süreçlerin basite indirgenmesinde ve öğrencilerin aktif bir biçimde sürece katılmasında modeller etkili bir öğretim aracı olarak kullanılmaktadır (Gülçiçek ve Güneş, 2004).

Modeller betimlediği sistemin basitleştirilmiş temsilleri olmakla birlikte; nesneler, olaylar, fikirler veya sistemlerin zihinde daha kolay bir şekilde canlanmasını sağlayan ve algılanması zor konuları algılanır kılabilen araçlardır (Gobert ve Buckley, 2000). Bilimsel bir çalışma olan modelleme ise model oluşturma sürecinde kullanılan işlemlerdir (Justi ve Gilbert, 2002). Fen eğitimi literatürünü incelediğimizde de modelleme mevcut kaynaklardan hareketle bilinmeyen, soyut veya boyutlarımız içerisinde kolay incelenemeyen bir hedefi açık ve anlaşılır hale getirmek için yapılan işlemler bütünüdür (Harrison, 2001). Genellikle soyut, doğrudan gözlenemeyen bazen de somut bir şekilde gözlendiği halde ölçeklendirilmeye gereksinim duyulan durumlarda başvurulan bu materyaller model olarak adlandırılırlar (Van Driel ve Verloop, 2002).

Fen bilimlerinde etkili bir öğretim aracı olarak modelleme etkinliklerinin tercih ediliyor olması bu etkinliklerin fen bilimleri ders müfredatında da yer almasını sağlamıştır. Nitekim öğrencilerin modelleri kullanılmalarına ve kendi modellerini oluşturulmalarına yönelik kazanımların çeşitli ülkelerdeki öğretim programlarına entegre edildiği karşımıza çıkmaktadır. PISA (Program for International StudentAssessment) ve TIMSS (Trends in International MathematicsandScienceStudy) gibi uluslararası sınavlarda, fen bilimleri dersi performansları yüksek olan öğrencilerin yer aldığı ülkelerde bu hususa dikkat edilmektedir. Singapur Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda modeller öğrencilerin düşünme alışkanlıklarını belirlemek, geliştirmek ve oluşturmak için eğitim–öğretim sürecinde tercih edilmesi gereken araçlardır şeklinde tanımlanmaktadır (Ministry of Education in Singapore [MES], 2014). Güney Kore Fen

Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin geleneksel değerlendirme yöntemleri yerine model oluşturma aktiviteleri ile değerlendirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Bu aktivitelerde öğrencilerin birçok davranış türünü sergilediği ve bu duruma bağlı olarak değerlendirme yapmanın daha anlamlı olacağı ifade edilmektedir (Ministry of Educationand Human Resources Development in South Korea [MEHRDSK], 2012). Finlandiya Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak, yeteneklerinin gelişimlerine katkı sağlamak ve günlük hayat bağlantılarını sağlamlaştırmak için kullanılması gerektiğine yönelik görüşler yer almaktadır (Ministry of EducationandScience in Finland [MESF], 2006). Kanada Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda bilgi ve becerilerin kazandırılmasında ve yaşam ile bağlantı oluşturmak adına modellerin kullanılabileceği ifade edilmektedir (Ministry of Education in Canada [MEC], 2007). İngiltere Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda ise öğrencilerin, çevrelerindeki olguları bilimsel açıklamalarla ilişkilendirmeye ve bu açıklamaları geliştirmek için modelleri kullanmaya teşvik edilmesi gerektiği belirtilmektedir (NationalScienceTeacherAssocation [NSTA], 2012). Benzer şekilde ülkemizde de fen bilimleri açısından 2005'de yapılan program değişikliği ile birlikte modelleme etkinlikleri daha sık kullanılmaya başlanmış ve 2013 ve 2018 yıllarında yapılan revizyonla birlikte de hız kazanmıştır. 2018 yılında yayımlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, öğrencilerin model oluşturabilmelerine ve oluşturulmuş olan modelleri kullanabilmelerine yönelik toplam 5 kazanımın bu programda yer aldığı görülmektedir (MEB, 2013). 2018 yılında yayımlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda toplam kazanımların yaklaşık %17'si model oluşturma ve kullanma etkinliklerinden meydana gelmektedir.

Fen bilimleri öğretim programında bu denli yer bulan modelleme kazanımlarına rağmen sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin modelleme etkinliklerini kullanıp kullanmadıkları ve modelleme etkinliklerine yönelik görüş ve düşünceleri önem kazanmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen "TUBİTAK 4005: Öğretmenler Yaratıcı Modeller Tasarlıyor" proje süreciile fen bilgisi öğretmenleri yeni yaklaşımlara (origami, kil etkinlikleri, robotik, kodlama, drama, vb.) entegre edilmiş olan modelleme etkinlikleri ile buluşturulmuş ve bu etkinliklerin sınıf içi uygulamalardaki etkisi kazanım eşleştirmesi yapılarak öğretmenlere sunulmuştur. Yapılan çalışmanın amacı, proje sürecine katılan fen bilgisi öğretmenlerinin proje süreci sonrasındaki model kullanımı ve modelleme süreci konusundaki görüşlerini belirleyebilmektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Yapılan çalışmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Özel durum yöntemi ile özel bir durum olarak atfedilen problemdeki olay, olgu, kişi ya da gruplar derinlemesine incelenir. Bu yöntem ile daha çok nasıl, niçin ve ne sorularına cevaplar aranır. Yapılan çalışma ile proje sürecine katılan

fen bilgisi öğretmenlerinin model kullanımı ve modelleme süreci hakkındaki görüşleri sorgulanmış ve öğretmenlerin bu konudaki düşünce ve görüşleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmaya Türkiye'nin 7 farklı bölgesinden 24 fen bilgisi öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12'si kadın, 12'si erkek olup, hepsi eğitim fakültesi mezunu; 12'si lisans, 11'i yüksek lisans ve 1'i doktora düzeyinde öğrenim dercesine sahiptir. Öğretmenlerin 5'i köyde, 12'si ilçede, 4'ü ilde ve 4'ü büyükşehirde görev yapmakta olup, 9'u 1-5, 10'u 6-10 ve 5'i 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece 3'ü daha önce model kullanımı ve modelleme sürecine yönelik bir hizmet içi kurs, ders ya da seminer aldıklarını ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Yaklaşık bir hafta süren proje dönemi boyunca öğretmenlere her akşam, gün içerisinde yaptıkları modelleme etkinlikleri ve edindikleri deneyimlerle ilgili görüşlerini ifade edebilecekleri günce formları verilmiş ve öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Günce formu 2 bölümden oluşmakta olup, birinci bölümde katılımcıların gün içerisinde yaşadıkları duygusal değişimler (…sıkıldım, …mutlu oldum,…heyecanlandım,….zorlandım vb.) tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci bölüm ise model kullanımı ve modelleme sürecine yönelik görüşlerinin alındığı 4 sorudan (neler öğrendiniz, öğrendikleriniz nerede / nasıl yararlar sağlar, ne tür sorunlar yaşadınız, etkinliklere yönelik alternatif görüşleriniz nelerdir) oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Günce formundan elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda 3 farklı araştırmacı tarafından analiz edilen verilerden bir kod havuzu oluşturulmuş ve elde edilen ortak kodlar tablolaştırılıpfrekanslanarak sergilenmiştir.

Bulgular

Araştırma sürecine katılan fen bilgisi öğretmenlerinin gün içerisinde yaşadıkları duygusal değişimler sorgulanmış ve elde edilen veriler Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Araştırma sürecine katılan öğretmenlerin proje sürecinde mutlu oldukları durumlar sorgulanmış ve elde edilen veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Fen bilgisi öğretmenlerinin proje sürecinde mutlu oldukları durumlar

……..…..mutlu oldum.		f	%
Tema	**Kodlar**		
Proje sürecinde…	…her gün yeni bir etkinlik öğrenmekten	18	72
	…grup çalışmaları yapmaktan	8	32
	…grup çalışmalarının önemini fark etmiş olmaktan	6	24
	…okul bahçesinde yapabileceğim modelleme etkinlikleri olduğunu fark etmekten	3	12
	…gökyüzünü gözlemlemekten ve keşfetmekten	19	76
	…her bir etkinlikte farklı grup arkadaşları ile çalışmaktan	7	28
	…modelleme etkinliğini yapabiliyor olduğumu görmekten	2	8
	…yeni insanlarla tanışmaktan	13	52
	…organizasyonun planladığı şekilde yürümesinden	11	44
	…daha çok sınıf içi uygulamalara yönelik etkinlikler olmasından	21	84
Proje ekibindeki…	…yürütücü, uzman ve rehberlerin ilgisinden	16	64
	…eğitmenlerin donanımlı olmasından	14	56
	…rehberlerin iş birliği içinde bulunmalarından	11	44
	…rehberlerin etkinlikler esnasında bizleri yönlendirmelerinden	18	72
	…rehberlerin etkinlik dışı faaliyetlerdeki samimiyetlerinden	5	20

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin proje süreci ve proje ekibinden duydukları memnuniyete ait görüşler ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler özellikle sınıf içi uygulamalara yönelik etkinliklerle karşılaşmış olmaktan (%84), özellikle gökyüzünün gözlemlenmesi ve gök cisimlerini keşfetmekten (%76)ve her gün farklı bir etkinlik öğrenmekten (%72) mutlu olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bunun dışında öğretmenlerin etkinlikler esnasında rehberler tarafından yönlendiriliyor olmalarından (%72), proje yürütücüsü, uzman ve rehberlerin ilgisinden (%64) ve proje sürecindeki eğitmenlerin donanımında (%56) mutlu oldukları görülmektedir.

Araştırma sürecine katılan öğretmenlerin proje sürecinde heyecan duydukları durumlar sorgulanmış ve elde edilen veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Fen bilgisi öğretmenlerinin proje sürecinde heyecan duydukları durumlar

……..…..heyecan duydum.		**f**	**%**
Tema	**Kodlar**		
Etkinlikler aracılığıyla…	…drama ile fen kavramlarını modellemekten (Modelleme ve Drama Etkinliği)	15	60
	…ses-ışık-enerji gibi kavramlar arasında ilişki kurabileceğim modeller oluşturmaktan (Modeli Şifresi Etkinliği)	17	68
	…ilk kez teleskop kullanıyor olmaktan (Gökyüzü Keşfi Etkinliği)	24	96
	…oluşturduğumuz modelleri sunarken (Killi Eller Etkinliği)	8	32
	…proje sürecince gizli dostumun kim olduğunu keşfetmeye çalışmaktan (Adını Sen Koy Etkinliği)	13	52
	…yeni mekânları keşfetmekten (Su Arıtma Tesisi ve Baraj Etkinliği)	5	20
	…sebze ve meyvelerden araba yaparken (Araba Tasarımı Etkinliği)	18	72
	…arazi çalışmalarından topladığımız yapraklardan fosiller oluşturmaktan (Geçmişten Gelen Misafirler Etkinliği)	9	36

	…modellemenin teknoloji ile ilişkisini görmekten (PVOT ile Modelleme Etkinliği)	3	12
Proje sürecinde…	…grup çalışmaları aracılığıyla farklı bakış açılarını görmekten	5	20
	…grup çalışmalarının değerlendirilmesi esnasında	6	24
	…her etkinlik için farklı bir tasarım süreci yaşamaktan	16	64
	…bir sonraki etkinliği merak etmekten	4	16
	…gerçekleştirilen etkinliklerin hangi konu ve kazanımlar için sınıf ortamında uyarlanabileceğini görmekten	21	84
	…kendimi yenilemem gerektiğini hissetmekten	3	12
	…etkinliklerin yaratıcılığı teşvik etmesinden	17	68
	…kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerle birlikte olmaktan	7	28
	…modelleme için organizasyon becerisine sahip olmak gerektiğini fark etmekten	6	24

Tablo 2 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmenlerinin yapmış oldukları bazı etkinliklerden ve proje sürecinde yaşadığı bazı uygulamalardan heyecan duyduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, etkinlikler aracılığıyla özellikle ilk kez teleskop kullanıyor olmaktan (%96), sebze ve meyveleri kullanarak araba yapmaktan (%72), ışık-ses-enerji gibi farklı kavramların bir arada verildiği modelleme etkinlikleri ile tanışmaktan (%68) vedrama ile fen kavramlarını modellemekten (%60)heyecan duyduğu görülmektedir. Ayrıca fen bilgisi öğretmenleri proje sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin hangi konu ve kazanım için sınıf ortamında uygulanabilir olduğunu görmekten (%84), etkinliklerin yaratıcılığı teşvik etmesinden (%68) ve her etkinlik için farklı bir tasarım süreci yaşamaktan (%64) heyecan duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırma sürecine katılan öğretmenlerin proje sürecinde sıkıldıkları durumlar sorgulanmış ve elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Fen bilgisi öğretmenlerinin proje sürecinde sıkıldıklarıdurumlar

……..…..sıkıldım.		f	%
Tema	**Kodlar**		
Proje sürrecindeki…	…teorik sunumlardan	13	52
	…günlük programın yoğunluğundan	21	84
	…bazı etkinliklerin oldukça sınırlı olmasından	6	24
	…gereğinden fazla el becerisi gerektiren etkinliliklerden	4	16
	…etkinlik saatlerinin blok şeklinde olmasından	2	8
	…bazı etkinliklerin gereğinden fazla süre olarak uzun olmasından	11	44
	…serbest etkinlik zamanlarımızın oldukça kısa olmasından	7	28

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin model kullanımı ve modelleme etkinliklerinden ziyade proje sürecinde yaşadıkları bazı durumlardan sıkıntı duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler proje sürecindeki günlük uygulama saatlerinin yoğunluğundan (%84), teorik sunumlardan (%52) ve bazı etkinliklerin gereğinden fazla uzun süre alıyor olmasından (%44) sıkıntı duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler model kullanımı ve modelleme süreci konusunda ise gereğinden fazla el becerisi gerektiren bazı etkinliklerden (%16) sıkıldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma sürecine katılan öğretmenlerin proje sürecinde zorlandıkları durumlar sorgulanmış ve elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Fen bilgisi öğretmenlerinin proje sürecinde zorlandıkları durumlar

……..…..zorlandım.	f	%
Kodlar		
…modellemenin tasarım sürecinde	16	64
…tasarım sürecinin kâğıda aktarılmasında	12	48
…gereğinden fazla el becerisi gerektiren etkinliklerde	4	16
…her etkinlikte farklı grup arkadaşları ile çalışmakta	2	8
…ortaya çıkan modellerin sunumunda	5	20

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin model kullanımı ve modelleme süreci konusunda modellemenin tasarım sürecinde (%64) ve tasarım sürecinin kâğıda aktarımında (%48) zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırma sürecine katılan öğretmenlerin modelleme etkinliklerinden elde ettikleri kazanımlar sorgulanmış ve elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Fen bilgisi öğretmenlerinin modelleme etkinliklerinden elde ettikleri kazanımlar

Modelleme Etkinlerinden Elde Edilen Kazanımlar	f	%
Modelleme sürecinin önemini fark etme	8	32
Modelleme sürecinin yaşam becerilerine katkısını fark etme	11	44
Modelleme ile güncel yaşam arasında bağlantısı kurulabileceğini fark etme	7	28
Modelleme ile yaratıcılık becerilerini keşfetme	18	72

Sınıf dışı modelleme etkinlikleri gerçekleştirebilme	3	12
Modelleme ile fen kavramlarını görselleştirerek somutlaştırabilme	15	60
Modelleme ile kavram yanılgılarını keşfetme ve giderebilme	12	48
Modelleme ile birçok fen kavramını bir arada verebilme	9	36
Modelleme sürecinin öncesinde birtakım becerilerin öğrencilerde bulunması gerektiğini fark etme	16	64
Modelleme etkinlikleri aracılığıyla sınıflama, sıralama, ilişki kurma ve organizasyon becerisi geliştirme	3	12
Modelleme etkinlikleri ile çok daha fazla duyuya hitap edebilme	6	24
Modellemenin dikkat çekme, motivasyon, ders içi etkinlik ve ders sürecinin değerlendirilmesi gibi pek çok aşamada kullanılabilir olması	11	44
Modellemenin psikomotor ve bilişsel öğrenme durumlarının yanında duyuşsal öğrenme durumlarını da harekete geçirmesi	15	60

Tablo 5 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmenlerinin modelleme etkinlikleri aracılığıyla modelleme ile yaratıcılık becerilerini keşfetmek (%72), modelleme süreci öncesinde öğrencilerde bir takım becerilerin gelişmiş olması gerektiğini fark etmek (%64), modeller aracılığıyla fen kavramlarını somutlaştırabildiklerini fark etmek (%60) ve modelleme etkinliklerinin bilişsel ve psikomotor öğrenme durumlarının yanında duyuşsal öğrenme durumlarını da harekete geçirdiğini fark etmek (%60) gibi kazanımlar edindiklerini ifade etmişlerdir. Bunların yanında fen bilgisi öğretmenleri modelleme sürecinin önemini fark etme, modelleme etkinliklerinin yaşam becerilerine olan katkısını fark etme, sınıf dışı modelleme etkinlikleri gerçekleştirebilme, modelleme etkinlikleri ile birden fazla kavramı bir arada verebilme gibi birtakım kazanımlar edindiklerini de ifade etmişlerdir.

Araştırma sürecine katılan öğretmenlerin model kullanımı ve modelleme etkinliklerinde karşılaştıkları sorunlar sorgulanmış ve elde edilen veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Fen bilgisi öğretmenlerinin model kullanımı ve modelleme etkinliklerinde karşılaştıkları sorunlar

Modelleme Etkinlerinde Yaşanan Sorunlar	f	%
Tasarlama sürecinin oldukça zor olması	17	68
Etkinlik sürecinin uzun olması	7	28
Maliyetli olması	5	20
Malzemelerin temininin güç olması	8	32
Malzemelerin etkin kullanılamaması	4	16
El becerisi düşük kişiler için uygun olmaması	16	64
Sürecin kontrolünün zor olması	19	76
Her konu için uygun olmaması	5	20
Modelleme öncesi birtakım becerilerin (sınıflama, sıralama, ilişki kurma, organizasyon vb.) gelişmemiş olması	4	16
Kavram yanılgısı oluşturabilmesi	9	36

Tablo 6 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmenlerinin model kullanımı ve modelleme süreci konusunda modelleme sürecinin kontrolünün zorluğu (%76), tasarım sürecinin oluşturulması ve kağıda aktarılmasında yaşanan sorunlar (%68), yüksek düzeyliel becerisi gerektiren etkinliklerde yaşanan zorluklar (%64), maliyet gerektirmesi (%20), malzeme temininin güçlüğü (%32), malzemelerin etkin kullanılmaması (%16), öğrencilerde modelleme öncesi bazı becerilerin gelişmemiş olması (%16), modelleme etkinliklerinin her konu için uygun olmaması (%20) ve kavram yanılgısı oluşturabilme ihtimalinin olması (%36) gibi sorunların yaşanabileceğini ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırma sürecine katılan öğretmenlerin model kullanımı ve modelleme etkinliklerine yönelik önerileri sorgulanmış ve elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Fen bilgisi öğretmenlerinin model kullanımı ve modelleme etkinliklerine yönelik önerileri

Modelleme Etkinlerine Yönelik Öneriler	f	%
Kullanılan malzemeler ekonomik olmalı	8	32
Kullanılan malzemeler öğrencinin bildiği ve yakın çevresinden kolayca edinebileceği basitlikte olmalı	16	64
Grup çalışmaları şeklinde uygulanmalı	6	24
Ders kitapları modelleme etkinlikleri açısından zenginleştirilmeli	4	16
Modelleme öncesinde ilgili çalışmanın gerektirdiği ön beceriler için öğrenciler geliştirilmeli	11	44
Oluşması muhtemel kavram yanılgılarının önüne geçebilmek için modelleme sürecindeki hedef-kaynak ilişkisi benzeyen ve benzemeyen yönleriyle birlikte verilmeli	9	36
Modelleme sürecinde öğrenci seviyelerine dikkat edilmeli	7	28
Modelleme etkinlikleri mümkün olduğunca basit tasarımlarla başlamalı	10	40

Tablo 7 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmenlerinin model kullanımı ve modelleme sürecine yönelik olarak modelleme etkinlikleri sırasında mümkün olduğunca yakın çevreden edinebilecek basit malzemeler olması gerektiği, modelleme etkinlikleri öncesinde öğrencilerde bulunması gereken ön becerilerin geliştirilmesi gerektiği, modelleme etkinliklerinin basit tasarımlarla başlaması gerektiği, kullanılan malzemelerin ekonomik olması gerektiği, öğrenci seviyelerine dikkat edilmesi gerektiği, modelleme etkinliklerinin grup çalışması şeklinde yapılması gerektiği ve ders kitaplarının modelleme etkinlikleri açısından zenginleştirilmesi gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın amacı öğretmenler yaratıcı modeller tasarlıyor isimli proje sürecine katılan fen bilgisi öğretmenlerinin model kullanımı ve modelleme süreci konusundaki görüşlerini belirleyebilmektir. Proje sürecine katılan öğretmenlere 2 kısımdan oluşan günceler tutturulduğu için çalışmanın sonuçları da iki kısımda incelenebilir. Çalışmanın ilk kısmı yapılan proje yönelik mutluluk duyma, heyecanlanma, sıkılma ve zorlanma gibi duygu durumlarını ifade etmektedir. Bu bağlamda çalışmanın sonuçlarından biri güncelerin ilk kısmındaki duygu durumlarına aittir. Öğretmenler proje süresince en çok sınıf içi uygulamalara yönelik etkinliklerde, gökyüzünün gözlenmesi ve gök cisimlerinin keşfi ile her gün farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması durumunda mutlu olmuşlardır. Öğretmenlerin en çok heyecanlandığı durumlar ilk kez teleskop kullanımı, etkinliklerin uygulanması ve drama yöntemi ile fen öğretimidir. Öğretmenlerin bu süreçte sıkıldıkları durumlar; yoğun çalışma temposu, teorik sunumlar, bazı etkinliklerin çok uzun sürmesi, el becerisi gerektiren etkinliklere de yer verilmesi durumudur. Proje süresince öğretmenlerin en zorlandığı durumlar ise; model tasarımı ve tasarımların kâğıda aktarılması sürecidir. Aslında öğretmenlerin söz konusu zorlukları yaşamasının sebebi modellemeye yönelik sahip olduğu bilgi birikimlerinin yeterli düzeyde olmamasından kaynaklanabilmektedir. Benzer bir durum Güneş, Gülçüçek ve Bağcı (2004) tarafından yapılan eğitim fakültelerindeki fen ve matematik öğretim elemanlarının model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi adlı çalışmada da rastlanmaktadır. Güneş, Gülçüçek ve Bağcı (2004) çalışmasının sonucunda öğretim elemanlarının modelleme sürecine etkin katılımı için bazı kavramsal bilgilere sahip olması gerektiği ancak bu konuda eksiklikler yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın sonuçlarının ikinci kısmını isemodel kullanımı ve modelleme sürecine yönelik öğretmen görüşleri oluşturmaktadır. Yani çalışmanın bu kısmında öğretmenlerin modelleme etkinliklerinden elde ettikleri kazanımlara, modelleme etkinliklerinde yaşadıkları zorluklara, model kullanımı ve modelleme etkinliklerine yönelik önerilerine yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler modelleme etkinliklerinden elde ettikleri kazanımları; yaratıcılık becerisi, modelleme etkinlikleri yürütülürken öğrencilerde bulunması gereken becerileri bilme, somutlaştırma, bilişsel-psikomotor ve duyuşsal beceriler şeklindedir. Sayan (2010) tarafından yürütülen, ilköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin yaratıcı düşünme becerisi, öz kavramı ve akademik başarı üzerindeki etkileri isimli çalışmada benzer sonuçlar görülmektedir. Sayan (2010) geliştirdiği somut materyallerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşması bu çalışmada öğretmenlerin yaratıcı düşünebilme kazanımına sahip olması ile benzer sonuçlar içermektedir. Benzer şekilde Ünal-Çoban (2009) tarafından yürütülen çalışmasında da modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ünal-Çoban (2009) tarafından ifade edilen durum bu çalışmada öğretmenlerin proje süresince

sahip olduğu kazanımları destekler niteliktedir. Yine bu çalışmada öğretmenler proje sürecinde süreç kontrolünün zorluğu, tasarlama sürecin zorluğu, el becerisi gerektiren etkinliklerde bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak öğretmenler model kullanımına ve modelleme etkinliklerine yönelik bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler; kullanılan malzemeler öğrenciler tarafından kolay erişebilir olmalıdır, ekonomik olmalıdır ve etkinlikler basit tasarımlarla başlanmalıdır şeklindedir.

Kaynakça

Caravita, S. &Falchetti, E. (2005). Arebonesalive?,*Journal of BiologicalEducation*, 39(4), 163-170.

Demirel, Ö. (2002). *Öğretme Sanatı* (3. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gobert, J. D. &Buckley, B. C. (2000). Introductionto model-basedteachingandlearning, *International Journal of ScienceEducation*. 22(9), 891-894.

Gömleksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *27*, 69-82.

Gülçiçek,Ç. ve Güneş, B. (2004). Fen öğretiminde kavramların somutlaştırılması: modelleme stratejisi, bilgisayar simülasyonları ve analojiler, *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 29(134), 32-48.

Gülçiçek,Ç. ve Güneş, B. (2004). Fen öğretiminde kavramların somutlaştırılması: modelleme stratejisi, bilgisayar simülasyonları ve analojiler, *Eğitim ve Bilim Dergisi, 29*(134), 32-48.

Harrison, A. G. (2001). How do teachersandtextbookwriters model scientificideasforstudents?,*Research in ScienceEducation*, 31, 401-435.

Justi, R. S. &Gilbert, J. K. (2002) Modelling, teachers' views on thenature of modelling, andimplicationsfortheeducation of modellers, *International Journal of ScienceEducation*, 24(4), 369–387.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*, 185-192.

Knapp, N. F.,&Peterson, P. L. (1995). Teachers' interpretations of" CGI" afterfouryears: Meaningsandpractices. *JournalforResearch in MathematicsEducation*, 40-65.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ministry of Educationand Human Resources Development in South Korea [MEHRDSK]. (2012). *ScienceCurriculum.* South Korea: Ministry of Educationand Human Resources Development Publications.

Ministry of EducationandScience in Finland [MESF]. (2006). *EducationandScience in Finland.* Finland: Ministry of Education Publications.

Ministry of Education in Canada [MEC]. (2007). *ScienceandTechnology.* Ontario: Queen's Printer.

Ministry of Education in Singapore [MES]. (2014). *ScienceSyllabusPrimary.* Singapore: Ministry of Education Publications.

Mintzes, J.J., Trowbridge, J.E &Arnaudin, M.W. (1991). *Children'sBiology: Studies on Conceptual Development in the Life Sciences*. New Jersey: Lawrence ErlbaumAssociates.

NationalScienceTeachersAssociation [NSTA] (2012). *A Framework for K-12 ScienceEducation: Practices, CrosscuttingConceptsandCoreİdeas*. Washington, DC: TheNationalAcademiesPress.

Nunez-Oviedo, M. C. (2004). Teacher-studentco-constructionprocess in biology: strategiesfordevelopingmentalmodels in largegroupdiscussions. UnpublishedDoctoralDissertation, Graduate School of University of Massachusetts Amherst.

Sayan, Y. (2010). İlköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin yaratıcı düşünme becerisi, öz kavramı ve akademik başarı üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tekbıyık, A. ve Akdeniz A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2(2*), 23-37.

Ünal-Çoban, G. (2009). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisi: 7. sınıf ışık ünitesi örneği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Van Driel, J. H. &Verloop, N. (2002). Experiencedteachers' knowledge of teachingandlearning of modelsandmodelling in scienceeducation, *International Journal of ScienceEducation*, 24(12), 1255-1272.

EĞİTİMDE DİL VE MÜSPET MOTİVASYON

Prof. Dr. İsmail KOCAÇALIŞKAN

Yıldız Teknik Üniversitesi

Öz

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir iletişim sistemidir. Dil, aynı zamanda toplumun fertleri arasında en etkili bir iletişim aracıdır. Toplumlar düşüncelerini ve felsefelerini dille ortaya koyarlar. Eğitim, bir milletin geleceğinin teminatı olan gençlerini o milletin bekası ve hedefleri doğrultusunda yetiştirme görevini yerine getirir. Eğitimin hedefi, millî ve manevî değerlerine ve tarihine bağlı, vatan ve milletini kendi menfaatinden üstün tutan, birlik ve beraberlik ruhunu taşıyan, çağın fenleriyle mücehhez fertleri yetiştirmek olmalıdır. Bu çalışmada, gençlerin müspet motivasyonu için nasıl bir dil kullanılması gerektiği sorusuna cevap aranmış ve buna aşağıdaki altı başlık altında cevap verilmiştir. Bunlar: Dil merak uyandıran bir üslupta olmalıdır, dil kültürel mirasa duyarlı bir dil olmalıdır, dil gençlere güven verecek bir dil olmalıdır, dil hem aklı hem de kalbi harekete geçirecek bir dil olmalıdır, dil tefekkür ve düşünce ufkunu açacak özelliklere sahip olmalıdır, dil tevhid mesajlı bir dil olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Dil, eğitim, müspet motivasyon.

Giriş

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir iletişim sistemidir. Dil, aynı zamanda toplumun fertleri arasında en etkili bir iletişim aracıdır. Toplumlar düşüncelerini ve felsefelerini dille ortaya koyarlar. Eğitim, bir milletin geleceğini şekillendiren, insanlarını ve özellikle gençlerini o milletin bekası ve hedefi doğrultusunda yetiştirme görevini yerine getirir. Eğitimin hedefi, millî, manevî değerlerine ve tarihine bağlı, vatan ve milletini kendi menfaatinden üstün tutan, birlik ve beraberlik ruhunu taşıyan, çağın fenleriyle mücehhez fertleri yetiştirmek olmalıdır.

Eğitimin asıl vazifesi, fertlerin terbiyesi ve aynı zamanda onları faydalı bilgi sahibi yapmaktır. Bu terbiye ve bilgi insana, hayat ve varlık âlemine, insanlığa yakışır bir bakış açısı kazandırmalıdır. Toplum hayatının mücadele ile devam etmediği, insanların birbirine yardımıyla bunun mümkün olduğu sıkça nazara verilmelidir. Mücadelenin ancak kendi nefsiyle, çevresindeki kötülüklerle ve kötülerle, bir de kendi kabiliyet sınırlarını aşma yönünde olduğunu ortaya koyan bir terbiye hedef alınmalıdır. Böyle bir terbiyede akıl ile kalbin, ilim ile inancın birlikte ele

alınması ile mümkün olur. Fertlerin ilim ve irfan ile ahlak ve fazilet ile donatılması, kalp ve ruhlarının, akıl ve hissiyatlarının ulvi gayelere yönlendirilmesi, eğitimin temel gayesi olmalıdır. Aklın nuru, kalbin ziyası faziletin de esası tevhid inancıyla yoğrulmuş ilme bağlıdır. Gençlerin bu anlamda müspet motivasyona ihtiyacı vardır. Bu çalışmada, gençlerin müspet motivasyonu için nasıl bir dil kullanılması gerektiği sorusuna cevap aranmış ve buna aşağıdaki yedi başlık altında cevap verilmiştir. Bunlar:

Dil Merak Uyandıran Bir Üslupta Olmalıdır

Merak eden öğrenmek ister. Bu bir kanundur. **"Merak İlmin Hocasıdır"** sözü meşhurdur. Bu yüzden gençlerde bilim aşkı oluşturmak için merak ettirici bir dil kullanmak gerekir. Bunun bir yolu ise anlaşılması zor olan bilimsel olayları gerçek hayatla bağlantı kurarak anlatmaktır. Mesela, ağaçlarda suyun topraktan bitkinin tepesine kadar yer çekimi gücüne zıt yönde taşınmasını asansör misaliyle anlatmak, bitkilerdeki suyun kışın donmayışını arabalardaki antifirizle açıklamak, bitkilerdeki destek dokuyu modern inşaatlarda kullanılan tekniklerle açıklamak, çölde susuz kalan birisinin bitkilerdeki transpirasyondan yararlanarak nasıl hayatta kalabileceği gibi birçok misal verilebilir[1].

1. Dil Kültürel Mirasa Duyarlı Bir Dil Olmalıdır

Dil, bir milletin geçmişi ve geleceği arasında en önemli köprüdür. Geçmişin bütün kültür ve ahlak değerleri ve tarihi mirası bu dil ile aktarılır ve muhafaza edilir. Bu bakımdan konuların anlatımında popüler dil olarak, tarih ve kültür mirasımız olan değerlerimizin anlaşılmasına yardımcı olacak bir dil kullanılmalıdır.

Tarihî mirasa duyarlılık, ancak o değerlerin farkına varmak ve önemini kavramakla mümkündür. Bu tarihî değerler, bizi ecdadımızla bağlayan, memleket ve milletimize sahip çıkma konusunda güzel modellerdir. İslâm dininin alametleri olan minareler ve ma'bedler adeta yeryüzüne çakılmış birer çivi gibidir. Her an insanlara lisan-ı halleriyle tarihî geçmişini ve inancını telkin ederler. O beldenin bir bakıma kimliğini ortaya koyarlar. Hatta mezarlar ve mezar taşları da bu bakımdan bir beldenin tapusu gibidirler. Bu değerlere sahip çıkmak ve korumak, memleketin maddî ve manevî mirasına sahip çıkmak ve korumakla aynı manaya gelir.

Ecdadımızın bizlere miras bıraktığı çok zengin maddî ve manevî güzelliklere sahibiz. Her birisi birer san'at harikası olan camiler, minareler, saraylar, kervansaraylar, kümbetler, türbeler, hanlar, hamamlar, medreseler, tabyalar, su sarnıçları ve aşevleri tarihî miraslarımız hakkında bizlere çok kıymetli bilgiler aktarır. Peygamber Efendimiz'den ve Sahabelerinden ecdadımızın bize intikal ettirdiği ve paha biçilemeyen Mukaddes emanetlerin tarihi miras bakımından ayrı bir yeri vardır.

Sadece Anadolu'ya has binlerce bitki çeşidi ve hayvan türü Cenab-ı Hakk'ın ihsan ettiği bir nimetidir. Anadoludaki bitki tür sayısı Avrupa kıtasındakinden daha fazladır. Peri Bacaları,

Pamukkale Travertenleri gibi güzellikleri ile tarihten miras kalan camileri, kervansarayları, kiliseleri, manastırları, hisarları, kaleleri, Termossus, Aspendos, Efes gibi Antik şehirleriyle, Anadolu baştanbaşa bir açık hava müzesi gibidir. Hangi şehre gitseniz, hatta hangi beldeye uğrasanız mutlaka orada bu değerlerden bir kısmına rastlarsınız. Mezar taşlarındaki kitabelerden, o mezarın kime ve ne zamana ait olduğu tespit edilmektedir. Bu bakımdan mezarlıklar ve mezarlar da tarihî miras olma bakımından ayrı bir değere sahiptir[2].

2. Dil Gençlere Güven Ve Motivasyon Verecek Bir Dil Olmalıdır

Son bir asırda belki daha fazla bir zamanda, gençlere her şeyin Avrupa'dan geldiği anlatılmakta, bilim ve fennin Avrupa'nın malı olduğu nazara verilirken geçmişte Endülüs, İskenderiye, Bağdat, Horasan, Semerkant gibi Müslüman ilim merkezlerinin Avrupa bilimi üzerindeki etkileri göz ardı edilmektedir. Sadece materyalist görüşlerin bilimsel olduğu ve bunun dışında hiçbir bilgi kaynağının muteber olmadığı şeklinde telkinat yapılmaktadır. İslâm âleminin fen ve teknik yönden geri kalışının sebebi olarak İslam dini gösterilmekte, gençlere; "Avrupa yapar, biz yapamayız" mesajları verilmekte bu ise gençlerde güven ve motivasyon eksikliğine sebep olmaktadır. Halbuki geçmiş geleceğin aynasıdır. Geçmişte İbni Sina, Farabi, Biruni, İbni Heysem gibi çok sayıda bilim öncülerini yetiştiren bu medeniyet yine yetiştirebilir. "Geçmişte başardığımıza göre yine başarabiliriz" mesajını uygun bir dille gençlere vermeliyiz ki onların özgüveni ve motivasyonu artsın.

İnsanlığa Hakkı, hakikati öğretmek ve doğru yolu göstermek için gönderilen peygamberler, aynı zamanda insanlığın maddî terakkisinin de öncüleridir. İlk insan olan Hz. Âdem eşyanın isimlerinin bilinmesinde ve tarımda ümmetine önder olmuştur. Nuh aleyhisselam gemi yapımında, İdris aleyhisselam terzilikte ve Yusuf aleyhisselam saat yapmada öncülük etmişlerdir. Davut aleyhisselam demiri hamur gibi yoğurarak ondan çeşitli aletler, kılıç, kalkan ve zırh yapma sanatıyla günümüz sanayisinin temelini atmıştır. Böylece peygamberler hem ümmetlerine yeni sanat ve tekniği bizzat yaparak göstermişler ve hem de bazı mucizeleri ile bir kısım tekniğin son hedefine işaret etmişlerdir. Bunlardan birisi de Hz. Süleyman'dır. Sebe suresinin 12. ayetinde "Süleyman, bir günde havada iki aylık bir mesafeyi almıştır…" denilmektedir. Şu âyetin diliyle mânen deniliyor ki: "Ey insan! Bir kulum nefsinin tembelliğini terk ettiği için havaya bindirdim. Siz de nefsin tembelliğini bırakıp bazı kanunlarımdan güzelce istifade etseniz, siz de binebilirsiniz"[3].

İslâmiyet insanların tembelliği bırakıp ilme ve fenne çalışarak, peygamber mucizelerinin benzerlerinin ilim yoluyla elde edilebileceğini bildirmektedir. Yüce Allah Adil ve Hakim olduğu için kim tembelliği bırakıp çalışırsa başarıyı ona vermektedir. Bu hususta Müslüman veya değil ayırımı yapmamaktadır. Ancak çalışma için bir motivasyon kaynağına ihtiyaç vardır. Bu kaynak kültürlere göre değişebilir. Bizim kültürümüzde motivasyon kaynağımız tevhid inancıdır. Bu ne

kadar sağlam olursa o kadar ilerleriz. Çünkü geçmişte Müslümanlar dine olan bağlılıkları derecesinde terakki etmişlerdir. İşte bundan dolayı imanlı bir gençliğin yetiştirilmesinde, dilde ve düşüncede dînî ve fennî bilgilerin birbirine mezc edilerek verilmesi çok önemlidir[4]. Geçmişte milletimizin gösterdiği başarılar ve kahramanlıklar da ayrıca gençleri motive etmede kullanılabilir.

3. Dil Hem Aklı Hem De Kalbi Harekete Geçirecek Bir Dil Olmalıdır

Eğitimin öncelikli konusu insandır. Hedefi ve gayesi de, insanın istidat ve kabiliyetlerinin inkişafıyla dünya ve ahiret mutluluğunu sağlamak, toplumun refah ve huzurunu temin etmek olmalıdır. İnsan sadece akıldan veya sadece ruhtan ibaret değildir. İnsan madde ve manasıyla beraber bir bütündür. Dolayısıyla ona verilecek bilginin de buna göre olması gerekir. Yani sadece aklı besleyen bir bilgi değil, aynı zamanda kalbi ve ruhu da besleyen bir bilgi verilmelidir.

Yunus Emre'nin dediği gibi[5];

İlim ilim bilmektir
İlim kendini bilmektir.
Sen kendini bilmezsen
Ya nice okumaktır.

Okumaktan mana ne,
Kişi Hakk'ı bilmektir
Çün okudun bilmezsin
Ha bir kuru emektir.

Yani, ilimlerin ruhu ve esası iman ilmidir. Yani marifetullahtır, Allah'ın eserlerinden onu tanıma ilmidir. İnsanın ruhuna takılan aklın esas veriliş gayesi de budur. Yunus Veli de okumadan maksadın Allah'ı bilmek olduğunu, şayet okunan bu ilimler Allah'ı bildirmiyorsa, o ilmin noksan olduğunu veciz bir şekilde böyle dile getirmiştir. Nitekim Kur'an'ın ilk emri "Oku" dur ve Allah'ın adıyla okunması istenmektedir. Yani okutulacak ilimlerin Allah'ı hatırlatması gerekir. Kültür ve medeniyetimizin temeli budur.

4. Öznesi Allah Olan Bir Dil Kullanılmalıdır

Şu bir gerçek ki, son birkaç asırdır biz bilimi batıdan alıyoruz. Elbette "ilim Çinde de olsa alın" diyen bir peygamberin ümmeti olarak bilgi nerede ise oradan alacağız. Ancak yapılan hata, bilgiyi batıdan alırken hiç filtrelemeden olduğu gibi almak olmuştur. Bitkiler bile topraktan elementleri alırken köklerindeki "endodermis" denilen ve bir çeşit filtre görevi yapan dokudan geçirerek kendisine yarayacak elementleri almakta ve zararlıları ayırmaktadır.

Batının kültürü ve medeniyeti bizimkinden çok farklıdır. Onların ki kısmen hıristiyanlıktaki teslis inancına ve kısmen de çok tanrılı eski yunan politeizmine dayandığı için onlar tabiata ve sebeplere tesir vermekte bir sakınca görmezler. Bu yüzden onların dili tevhidden uzaktır ancak bu dil onların teknikte terakkisine bir zarar vermez. Çünkü kitaplarında kullanılan esbapperest dil ile kültür kökleri örtüşmektedir. Oysa bizim kültür ve medeniyetimizin temelleri İslamiyetten kaynaklanan has tevhid inancına dayanmaktadır. Dolayısıyla batıdan tercüme edilerek aktarılan esbapperest bilginin olduğu gibi aktarılması bizim tevhid inancımızla çelişeceği için bizim bünyemize uygun olmadığından bize zarar verir. Belki de maddi terakkimizin önündeki en büyük engel budur.

Günümüz bilim dünyasında genellikle kâinattan elde edilen bilimlerin takdiminde, bir Yaratıcının varlığı nazarlardan gizlenmekte, sebepler doğrudan işi yapan fail olarak verilmektedir. Yani öznenin tabiat, tesadüf ve sebepler olduğu bir dil hâkimdir. Günümüzde bilimin anlatımında ve konuların takdiminde kullanılan dilde fail ve işi yapan tabiattır, sebeplerdir veya tesadüftür. Eşyanın yaratılmasında ilim, irade, kudret sahibi bir Yaratıcı'nın varlığı bu anlatım tarzı ile adeta unutturulmaktadır. Gerçek yaratıcı olan Alîm, Hakîm, Kadîr bir Allah'ın yerine, akılsız, şuursuz, cansız varlıklar, tabiat, doğa ve sebepler gerçek fail ve özne gibi takdim edilmektedir.

Böyle bir dille sunulan bilgi ile yetişen genç, kâinatta kendisinin başıboş ve sahipsiz olduğunu, her şeyin gelişigüzel ve tesadüfen hareket ettiğini, kendisinin de hiç kimseye karşı sorumlu olmadığını vehmedecektir. Bu da gençliği inkârcı, sefih, helal, haram, emir ve yasak tanımayan serkeş, itaatsiz, nefsinin istek ve arzularına tâbi, haz ve hız tutkunu, hedefsiz ve gayesiz gençler haline getirebilir. Nitekim çok sayıda örneklerini de görüyoruz.

5. Dilde Bilgiler Tefekkür Ve Düşünce Ufkunu Açacak Şekilde Verilmelidir

Tefekkür bir şey hakkında fikir yürütme ve düşünmedir. Tefekkür gafleti, yani dikkatsizliği, kaygısızlığı ve vurdumduymazlığı kaldırır. Fikri harekete geçirir. İnsanı, kâinatta olup biten hadiselerin mahiyetini, sebep ve sonuçlarını düşünmeye sevk eder. Bilimde, fen ve sanatta terakki hep bu düşünce ve fikir yürütmenin sonucudur. Bu bakımdan gençlere fikir yürütme ve düşünme sanatının ve alışkanlığının kazandırılması çok önemlidir. Bunun en güzel yollarından birisi de, kitaplarda münazaraya, soru ve cevaba çok yer verilmesidir.

Eğitimde gençleri derinliğine incelemelere alıştırmak, konular üzerinde münazaralar yaptırmak, soru-cevaba yer vermek büyük önem taşımaktadır. Akıllı düşünme ve akıl yürütme ile ilgili Kur'an'da 75'den fazla ayet vardır. Cenab-ı Hak Kur'an'da düşünmemizi, akılla hareket etmemizi istemektedir. Tefekkür, fikir yürütme ve ilim tahsili konusunda peygamberimizin de (sallallahu aleyhi ve sellem) çok sayıda hadisi vardır. Tefekkürün ibadet kabul edilmesi, talebenin ve ilim adamlarının çalışmalarında bir teşvik unsurudur. İşte tefekkürün, düşünmenin ilim yolunda tahsilin ne kadar önemli olduğu sadece bu hadis ve ayetlerden de anlaşılmaktadır.

Eşyanın meydana gelmesinde sebep sonuç ilişkilerine bakıldığı zaman, sebeple sonuç birbirine zahiren yakın görünüyor. Bundan dolayı fen ve sosyal ilimler ders kitaplarında varlıkların meydana gelmesinde sebeplerin doğrudan işi yaptığı şeklinde bir dil kullanılıyor. Hâlbuki sebepler iş yapan kudret sahibine zahirî bir perdedir. Perde arkasında asıl iş yapan Cenab-ı Hak'tır.

Çocukluğumda etrafı çeviren dağların tepelerine bakar ve gökyüzüyle bitişik olduğunu dolayısıyla dünyayı bulunduğum yerden ibaret zannederdim. Uzaktan birbirine yakın görünen dağ ile semanın adeta sonsuz denecek kadar uzaklığı, dağın yakınına varıldığı zaman anlaşılır. Bunun gibi sebeplerle müsebbeb denilen neticeler arasındaki mesafe de bu kadar uzaktır. Ama sathi yani yüzeysel bakış insanı aldatıyor. Sathi bakışla insan sebep ile neticenin bitişik olduğunu, dolayısıyla neticeyi sebeplerin yaptığı zannına kapılıyor. İşte âdi, basit sebeplerin, çok harika ve mucize olan müsebbepleri, yani neticeleri ve sonuçları yapamayacağı açıktır. Sebeplerin neticelerden daha basit olması, bu sebeplerin arkasında bulunan sonsuz ilim, irade ve kudret sahibinin varlığını düşündürmektedir.

Mesela, ağaç sebep, meyve ise müsebbeptir yani neticedir. Üzerinde tefekkür edip düşünüldüğü zaman kısmen ilim, irade ve kudret sahibi olan insan bile elmayı yapamazken, akılsız, şuursuz, iradesiz ve kudretsiz olan ağacın veya onun etrafında bulunan hava, su, toprak ve güneş gibi sebeplerin yapması nasıl mümkün olacaktır? Onlar birer vasıtadır. Nasıl ki suyun naklinde borular sadece bir vasıta ise hava, su, toprak, ışık ve element gibi varlıklar birer sebep ve vasıtadan ibarettir. Esas fail Allahtır.

Şimdi önemli olan mesele bunu gençlere nasıl bir dille aktarmalıyız meselesidir! İşte derinliğine bir tefekkür, insanın kâinattaki varlıklara bakış açısını ve düşünce âlemini büyük oranda etkilemekte ve ister istemez insana şu soruları sordurmaktadır:

Acaba bu harika işleri kim yapıyor? Hangi mekanizmaları kullanarak yapıyor? Niçin yapıyor? Bu kâinatta benim yerim ve pozisyonum nedir? Bu ve benzeri sorular insanın başıboş olmadığını, toplumdaki yeri itibariyle bir takım sorumluluklarının bulunduğunu, nefsine, ailesine ve topluma karşı da yerine getirmesi gereken yükümlülüklerin olduğunu hatırlatacaktır. Bunları hakkıyla yerine getirmediği zaman ahirette hesabının sorulacağını düşünecek ve davranışlarını ona göre ayarlayacaktır. Bu da terakkiyi ve huzuru netice verecektir.

6. Bilgi Aktarımında Tevhit Dili Kullanılmalıdır

Bilimlerin tevhit dili ile verilmesi çok önemlidir. Bilgi, eserden söz edilince eser sahibini, sanattan bahsedilince sanatkârı, fiilden bahsedilince faili hatırlatacak tarzda sunulmalıdır. İlimlerin konusu Allah'ın kâinat kitabıdır. "**Ne güzeldir**" yerine, "**Ne güzel yapılmış**" denilmesi, onu yapanı hatırlatacaktır.

Gençleri Süleymaniye camiine götürüp gezdirmek ve camideki ihtişamdan, mimariden ve sanattaki harikalıklardan bahsedip caminin mimarı olan Sinan'dan hiç bahsetmemek Sinan'a karşı ne kadar büyük bir eksiklik ve saygısızlık ve nankörlük ise; aynı şekilde içinde yaşadığımız şu muhteşem kainat sarayından ve ondaki harika kanun ve sanatlardan fizik, kimya, matematik, biyoloji gibi derslerde bahsedip bu muhteşem kainatın esas sahibi olan Yüce Allah'tan hiç bahsetmemek daha büyük bir eksiklik, saygısızlık ve nankörlük olmaz mı?

Konuyu biraz daha açmak için okul kitaplarında DNA yı tanımlarken sıkça geçen bir ifadeyi örnek vereyim. Maalesef okul kitaplarında bunun gibi çok sayıda ifadeler var. İfade şöyle:

"DNA; hücrede büyüme, bölünme ve onarım gibi bütün olayları denetlemektedir".

Bu ifadede özne ve fail DNA'dır. Hâlbuki DNA akıllı bir varlık değil ki bu işleri yapsın. O bir sebeptir. Üzerinde genetik şifreyi bulunduran bir moleküldür. İşte bu gibi ifadeler ile bir yaratıcı nazardan gizlenerek, fiiller ve yapılan işler sebeplere ve tabiata verilmektedir.

Yukarıdaki ifadenin tevhit dili ile verilmesi aşağıdaki şekillerde pekala mümkündür:

"Hücrede büyüme, bölünme ve onarım gibi olayları denetleme görevi DNA ya verilmiştir".

"DNA hücredeki büyüme, bölünme ve onarım gibi olayları düzenleyecek bilgilerin bulunduğu bir bilgisayar yazılımı gibidir",

"DNA incelendiğinde hücredeki büyüme, bölünme ve onarım gibi olayları düzenleyen bir programın varlığı anlaşılmaktadır."

"DNA hücredeki büyüme, bölünme ve onarım gibi olayları düzenleyecek şekilde programlanmıştır".

Bu ifadelerde DNA fail olmaktan çıkarılmıştır ve olayları yapan bir Yaratıcının varlığı anlaşılmaktadır. Sebep de tamamen reddedilmemektedir. Sadece sebep İlahlık konumundan vasıtalık konumuna yani gerçekte olması gereken yere oturtulmaktadır. Zaten de tevhidin bayraktarı olan bir ülkede böyle olması gerekmez mi? Gençler, böyle çok harika olayların gerçek failini bilmek ve O'na müteşekkir olmak isteyecektir. İnsan iyiliğin kimden geldiğini bilirse, ona karşı teşekkür ve minnettarlık hisleri ile dolacaktır. Kendisinin Yaratanına karşı vazifesi ve sorumluluklarının bulunduğunu anlayacak ve hayatını disiplin altına alacaktır.

Sonuç olarak; Dindar, imanlı, vatanını ve milletini seven bir gençlik ancak böyle yetiştirilebilir. Gençlerin istikametli ve kafası net bir şekilde yetiştirilebilmesi için ev, okul ve toplum birlikteliği gereklidir. Diyelim ki evde Allah inancıyla ve öz manevi değerlerimizle eğitilen bir genç okulda salt materyalist felsefenin diliyle yazılmış kitapları okuduğunda ve böyle eğitildiğinde bir çelişki içine düşecektir ve kafası karışacaktır. Böyle iki zıt öğreti arasında kalan öğrencinin aklı

bulanmaktadır. Hedefini şaşırmış pusulasız bir gemi gibi kendi etrafında dönüp durmakta veya yanlış istikametlerde yol aldığı için büyük çaplı bilim insanları çıkarma imkanı olmamaktadır. Bu da gençleri bunalıma ve manevi buhranlara itmektedir. Bunun çaresi bütün ders kitaplarını ve eğitim materyallerini kendi öz inançlarımız ve milli kültürümüz istikametinde yukarıda temas ettiğimiz tevhidi bir dil ve üslupla yeni baştan kurgulayıp yazmaktır. Bu iş çok büyüktür ve aynı zamanda kolay değildir. Ben burada sadece kitaplarda kullanılan dilden bahsettim. Bunun radyosu, gazetesi, televizyonu, belgeseli var, tiyatrosu var, reklamları var, günlük hayat var. Buralarda kullanılan dil de maalesef pek uygun değil. Geçmişte annelerin mutfakta olduğu babaların işte olduğu zamanlarda televizyonlarda bir dizi vardı "HiMen". Bu dizide elinde bir kılıçla haykıran HiMen isimli dizi kahramanı sık sık 'Gölgelerin gücü adına! yaşasın kâinatın hâkimi Himen!' diyerek haykırırdı. Bu şekilde çocuklarımızın zihin altına Allahsızlık mesajı enjekte edilerek değer yargılarımız, moral değerlerimiz, aidiyet ve mensubiyet değerlerimiz tarumar edilmeye çalışıldı. Günümüzde de benzer diziler ve çizgi filmler sergileniyor. Tüm bu olumsuzluklara karşı ne yapabiliriz? Bence çözüm her yerde ve her şeyde tevhit dilini hakim kılmaktır.

Kaynakça

1. Kocaçalışkan, İ., Bitkiler Bize Neler Söyler? LP Akademi Yayınları, İstanbul, 2018.
2. Tatlı, Â., Dilek, M. ve Görmez, İ., Etik ve İnsanî Değerler. Hilal Ofset, Isparta, 2017.
3. Nursi, B.S., Sözler (20. Söz), Diyanet İşleri Başkanlığı Yayını, 2016.
4. Kırkıncı, M., Nasıl Bir Maarif? Nasıl Bir Eğitim? EKEV Yayını, Erzurum, 2001.
5. Bolel, M. A., Yunus Emre: Hayatı-Divanı, Uğur Matbaası, Eskişehir, 1985.

CİNGÖZ RECAİ SERİSİNİN İÇERİK UNSURLARININ 2015 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Nesrin SİS
İnönü Üniversitesi
Deniz CANBEK
Millî Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu araştırmada Peyami Safa'nın Server Bedî müstearıyla kaleme aldığı Cingöz Recai serisindeki kitapların içerik unsurları incelenmiş, serinin içerik unsurlarının 2015 Türkçe dersi Öğretim programında ifade edilen amaçları ne ölçüde karşıladığı üzerinde durularak ilköğretim düzeyindeki çocuğa göreliğine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmada serinin 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında ifade bulan genel amaçları ne ölçüde karşıladığını belirlemek, Türkçe öğretimi açısından kullanılabilirliğini saptamak amaçlanmıştır.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi ve tarama modeli kullanılmıştır. Serinin içerik unsurları, Tekin'in (2014) "Roman Sanatı I" adlı eserinde açıklanan plândan hareketle belirlenmiştir. Araştırma süresince doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma materyalini, Damla Yayınevi tarafından 2014 yılında yayımlanmış olan "Cingöz Recai" serisine ait on iki kitap oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulgular bölümünde Cingöz Recai serisinde yer alan kitapların içerik unsurları incelenmiş ve verilerin analizinde bulgular bölümünde yer alan verilerden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda seride yer alan kitapların 2015 Türkçe dersi öğretim programında ifade edilen genel amaçları büyük ölçüde karşıladığı görülmektedir. Cingöz Recai serisi çocuklara yönelik yazılmamış olsa da çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi kapsamında önerilebilir ve okutulabilir.

Anahtar Kelimeler: Cingöz Recai, İçerik Unsurları, Çocuk Edebiyatı, Öğretim Programı, Türkçe Öğretimi.

Giriş

Bir dilin edebiyatı, ana dili edinimi ve geliştirilmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Ana dili öğretiminin niteliği, o dilin edebiyatından ne ölçüde yararlanıldığına bağlıdır. İyi bir ana dili

eğitimi, edebiyat ürünlerinin desteğiyle verilebilir. Ana dili eğitimi bireyin doğumu ile başlar ve kurumsal destekli olarak ilkokul yıllarında yoğun bir şekilde devam eder. Ana dili eğitimi süresince çocuğun düzeyine uygun olan çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılmalı, bu ürünler aracılığıyla çocuğun dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerileri geliştirilmelidir (Baş, 2015: 1).

Çocuk, ana dilini aileden ve yakın çevreden öğrenmeye başlar; daha sonraki süreçte sosyal çevre içinde edindikleriyle de geliştirir. Ana dilini kullanmadaki yetkinlik, dört temel dil becerisinin etkin bir biçimde kullanılabiliniyor olunmasından geçmektedir. Türkçe öğretimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi ile dil bilgisi alanı üzerine yapılandırılmıştır. Türkçe eğitim-öğretimi sürecince çocuğun dört temel dil becerisini istendik düzeyde edinmesi, geliştirmesi ve ana dilinin beceri alanlarında istenilen yetkinliğe ulaşması amaçlanmaktadır (Lüle Mert, 2014: 24).

Türkçe öğretimi metinler aracılığıyla, ders kitapları aracılığıyla gerçekleştirilir. Çocuklara yönelik hazırlanmış olan çocuk edebiyatı ürünleri, öğretim programlarını destekler nitelikte olmalıdır. Çocukları hedef kitle olarak gören çocuk edebiyatı ürünleri, Türkçe öğretiminde kullanılabilir içerikte olmalı; öğretim programlarında ifade edilen amaçları öğrenciye kazandıracak nitelikler taşımalıdır (Aytaş ve Yalçın, 2012: 50).

Türkçe öğretiminin temel işlevleri; öğrencinin duygu dünyasına dokunmak ve geliştirmek, öğrencinin düşünce yetisini zenginleştirmek, dilsel gelişimini desteklemek; ana diline karşı dil bilinci oluşturmak ve okuma kültürü kazanmış bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda ilköğretimin ilk yıllarından başlayan Türkçe öğretimi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimi üzerinde etkili olmakta; öğrenciyi yaşama hazırlamaktadır (Sever ve Ark. 2006: 17).

Dilin yazılı ürünleri olan metinler, dil eğitiminin olmazsa olmaz materyallerindendir. Çağdaş yaklaşımların ortaya çıkışıyla birlikte ana dili eğitimi farklı yöntem ve tekniklerle, farklı materyallerle uygulanmaya başlamıştır. Ana dili öğretimi süreç içerisinde farklı yöntem ve tekniklere, materyallere yöneliyor olsa da ana dili öğretiminin temel materyali kuşkusuz metinler ve özellikle ders kitaplarıdır. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde metinlerden nasıl yararlanılacağı üzerine farklı görüşler bildirilmiş ve farklı uygulamalara gidilmiştir ancak metinler ana dili öğretiminin temeli olmaya bugün de devam etmektedir (Nuhoğlu, 2007: 10). Türkçe öğretiminde tercih edilen metinlere bakılacak olunursa, yazınsal ve öğretici içerikteki metinlerin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Öğretimin temel araçları olan metinlerdeki dilin akıcılığı, sadeliği, söyleyiş gücünün zenginliği öğrencinin temel dil becerilerinin yetkinleşmesini sağladığı gibi öğrenciye yaşantı zenginliği de katmaktadır.

Türkçe öğretimi, daha çok ders kitapları aracılığıyla verilmektedir. Ders kitaplarına bağlı öğretim anlayışı, Türkçe öğretiminin başarısını sınırlandırmaktadır. Okuma kültürü kazanılması istenen öğrenciler, ders kitaplarının yanı sıra farklı materyallere ve kitaplara da yönlendirilmeli; öğrencilerin okuma zevki kazanmaları sağlanmalıdır. Öğrenci ancak farklı türdeki metinlerle karşılaşınca dilin zengin anlatım gücünden yararlanacak ve okuma kültürü edinebilecektir. Bu yüzden Türkçe öğretiminde sınırlı materyale dayanan okul kitaplarının yerine, çok uyaranlı eğitim materyalleri kullanılmalı; bu amaçla uygun ortamlar hazırlanmalıdır (Sever ve Ark. 2006: 19).

Öğretim Programı, Türkçe Sözlükte: "Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, ders programı, müfredat, müfredat programı" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 1840). Varış (1994: 18)'ın eğitim programı tanımı ise şu şekildedir: "Eğitim programı; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeve içine girer". Öğretim programı, eğitim programlarının bünyesinde yer alır. Belirli bölümlerden oluşan öğretim programı aracılığıyla, eğitim ortamında öğrencilerin beceri gelişimine yön verme ve bir takım uygulamalarla birlikte eğitim programında yer alan hedeflere ulaşma amaçlanır (Varış, 1994: 18).

Öğrencilere kitap okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırılması, öğretim programlarının genel amaçlarındandır. Türkçe öğretiminin en önemli işlevi çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Bu anlamda çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğa kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmada büyük bir öneme sahiptir. Çocuk okuduğu hikâye, masal, roman vb. çocuk edebiyatı türleri aracılığıyla okumaya alışır, severek okuduğu kitaplar sayesinde zamanla okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanır. Çocuk gerçekliğini bilerek ve çocuğa görelik ilkesi ile hazırlanmış çocuk edebiyatı ürünleri de çocuğun ilgisini çekecek, çocuğu okuma eylemine yöneltecektir (Turan'dan Akt. Temizyürek, 2003: 165).

Eğitim programında gerçekleşmesi istenen hedefler, öğretim programı aracılığıyla kazandırılır. Öğretim programı; öğretmen, müfredat, fizikî olanaklar, ders araç-gereçleri gibi eğitim-öğretime dair unsurları içine alan bir kavramdır. Eğitim-öğretim süreci ile bireye kazandırılmak istenen davranışlar, öğretilmek istenen bilgiler; okul içi ya da dışında öğretim programının yön vermesi ile gerçekleşir (Calp, 2010: 2).

2015 Türkçe dersi öğretim programına bakıldığında, programın öğrencilerin üst düzey beceriler edinmesini amaçladığı görülmektedir. Programda basılı kaynaklar ve elektronik kaynaklar ile öğrencinin dinlediklerini ve okuduklarını anlaması, kendisini sözlü ve yazılı anlamda ifade edebilmesi; eleştirel ve yaratıcı düşünceye sahip olması, ulusal değerlerin yanı sıra evrensel değerlere de duyarlı olması amaçlanmıştır. Öğrencinin bilgi birikimini ve becerilerini gözeten

program, öğrenci merkezlidir. Programda yer alan öğrenme alanları, ilk sınıftan son sınıfa değin bir bütün hâlinde yer almıştır. Öğrencilerin Türk dilinin zenginliklerinin farkına varmasının amaçlandığı programda her çeşit edebî türden yararlanılması gerektiği üzerinde durulmuş; anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim programında öğrenme alanları; "Sözlü İletişim", "Okuma" ve "Yazma" adı altında üç ana başlıktan oluşmaktadır. Dilbilgisi ile ilgili kazanımlar ise ilkokulun ilk sınıfından son sınıfa değin aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Programda dilbilgisi konularının ezbercilik temelli öğretilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Programa göre dilbilgisi konuları sınıf içi uygulamalarla, öğrencinin sezmesi sağlanarak verilmelidir. Dilbilgisi konuları metin içerisinde, metnin bağlamında anlatılmalıdır. Öğretmenin eğitim-öğretim ortamının temel bileşeni, temel unsuru olarak görüldüğü programda; yöntem, teknik ve stratejiler, kazanımların verilmesinde işe yarayan birer araç konumundadır. Öğretmenden beklenen ise bu araçları kullanarak öğrencinin dil becerilerini geliştirmektir (MEB, 2015: 4).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, hedef kitlenin sadece sözlü iletişim, okuma ve yazma alanlarındaki dil becerilerinin geliştirilmesi üzerine kurgulanmamıştır. Programın amacı, bu becerilere ek olarak öğrencilerin düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin de gelişmesini sağlamaktır. Türkçe Öğretim Programı öğrencilerin bireysel ve toplumsal yönden gelişebilmeleri, Türkçe sevgisi kazanarak okuma-yazma alışkanlığı edinebilmeleri, sözlü olarak kendini ifade edebilmeleri ve üst düzey bilişsel becerileri edinmelerini destekleyecek biçimde bilgi, beceri ve değerler barındıran bir yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2015: 3).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının genel amaçlarına bakacak olursak, programın genel amaçlarının on üç maddede özetlendiği görülmektedir. Bunlar(MEB, 2015: 5):

- ✓ Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek,
- ✓ Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,
- ✓ Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek,
- ✓ Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak,
- ✓ Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak,

✓ Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak,

✓ Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,

✓ Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,

✓ Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,

✓ Çoklu medya ortamlarından aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,

✓ Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,

✓ Millî, manevî, ahlâkî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek;

✓ Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamaktır.

2015 Türkçe dersi öğretim programına göre (MEB, 2015: 8) Türkçe ders ve öğretmen kılavuz kitabına alınacak metinlerin aşağıdaki niteliklere sahip olması gerekmektedir:

✓ Metinler, dersin amaç ve kazanımlarını gerçekleştirecek özelliklere sahip olmalıdır.

✓ Metinler, öğrencilerin sınıf düzeylerine ve yaş seviyelerine uygun olmalıdır.

✓ Metinler, öğrencilerin ruh dünyalarını olumsuz yönde etkileyecek nitelikte olmamalıdır.

✓ Metinde geçen, yazarın ve dönemin özellikli söyleyişinde, imlasında değişiklik yapılmamalı; açıklama gereken yerlerde parantez içi ifadeler veya dipnotlar kullanılmalıdır. Türkçenin dönemsel ve tarihî değişimini gösteren “Oturmağa geldim.”, “Özür dilemekliğim icap eder.”, “Farkında olmıyarak çarptım.”, ”Haluk’un Vedaı’nı okuyorum.” gibi özellikli söyleyişler ve yazımlar orijinal metindeki hâliyle muhafaza edilmelidir.

✓ Alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden edebî değer taşıyan metinler alınmalıdır. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarının eserinden alınmalıdır. Ayrıca “Bu kitap için yazılmıştır.” ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır.

✓ Bir sınıf seviyesi için seçilen bir metin, başka bir sınıf için kullanılmamalıdır.

✓ Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.

✓ Seçilen metinler, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecek; bilgi, beceri, dil ve estetik zevk düzeylerini geliştirecek nitelikte olmalıdır.

- ✓ Bir sınıfta aynı sanatçıdan, farklı türlerde olmak koşuluyla en fazla iki metin alınabilir.
- ✓ Roman, tiyatro, destan gibi türlerin tamamı kitaba alınamayacağı için bu eserlerin en uygun kısmı veya kısımları kazanımlar da dikkate alınarak seçilmelidir. Metnin başında eserin seçilen bölümüne kadarki kısa özeti verilmeli, seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır. Seçilen metnin arkasından eserin sonraki bölümlerinin özeti verilmelidir.

Polisiye Roman

İncelemeye konu olan Cingöz Recai Serisi, polisiye roman türünde yazılmıştır. Polisiye roman kavramını Türkçe Sözlük: "Konusunu polisin görev alanına giren olaylardan seçen roman" şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2011: 1937).

Sanat, estetik haz vermesinin yanı sıra; okura günlük yaşamdan kaçış fırsatı da sunar. Sanat ürünleri ile okur, kısa bir süreliğine de olsa gerçek yaşamdan uzaklaşır; kendi hayal dünyasında gizemli dünyalara yolculuk eder. Polisiye roman türü de okura kaçış olanağı veren bir türdür. Okura kaçış olanağı veren polisiye roman türü, okuru esere dâhil eder ve yazarın izin verdiği ölçüde okur da romanda yer alan maceraya ortak olur; kitapta yer alan gizemi çözmeye çalışır. Okuyucu, bir dedektif gibi olayın içindedir ve olayı yaşayarak; anlamlandırarak serüven süresince aktif olur. Bu durumda okur hem kaçış zevki duyar hem de olay örgüsüne müdâhil olur (Üyepazarcı, 1997: 14-15). Polisiye romanı popüler edebiyat adı altında ele alan Mandel'in de görüşleri bu yöndedir. Mandel, popüler edebiyatın insanları günlük yaşamın stresinden, karmaşasından uzaklaştıracağı görüşündedir. Popüler edebiyatın nitelikleri konusundaki görüşlerini Mandel (1996: 26), şu şekilde ifade etmektedir: "Bu edebiyat, sınai çalışmanın, genelleşmiş rekabetin ve şehir yaşamının artan gerginliğiyle keskinleşmiş bir kaçış-eğlence-ihtiyacına cevap vermektedir"

Çocuk okur, okuduğu kitaplarda bir kaçış isteği içindedir. Gerek gerçekçi türde, gerekse fantastik türdeki kitaplarda çocuğun içinde bulunduğu ortamdan uzaklaşmaya çalıştığı görülür. Çocuğun karşılaştığı katı disiplin ortamı, sosyal hayatındaki iletişim yetersizlikleri, kendini ifade edemeyiş bu kaçış arzusunu tetikler. Fantastik kitaplarda çocuğun içinde bulunduğu kaçış iklimi, sorunların görmezden gelinmesine yol açmaz. tam tersi, bu tür kitaplarda çocuğun farkına varamadığı bireysel, sosyal ve psikolojik iletiler de çocuğa verilir. Çocuk bu iletileri farkında olmadan alır ve bir kaçış ikliminin içinde kitapta anlatılanları yaşar. Polisiye roman macera içeriğiyle çocuk okurun kaçış olanağı bulacağı bir türdür (Dilidüzgün, 2007: 42).

Polisiye roman, suç temelli olduğu için şiddet öğelerini barındırması kaçınılmazdır. Bu durumun okurun manevî dünyasına zarar vereceği görüşünde olanlar da vardır. Şiddet olgusu insan yaşamının bir parçasıdır. Günlük yaşamımızda, okuduğumuz gazetelerde, akşam haberlerinde

yaşamın bir parçası olan ölüm, acı, şiddet temaları sürekli karşımıza çıkmaktadır. Özellikle çağımız insanı için bu durum alışılır bir hâl almıştır. Polisiye romanda şiddet ve cinayet olgusunun daha yoğun şekilde sunuluyor olması eleştirilebilir ancak ölçülü olarak işlenen şiddet unsurları yaşam gerçekliğinin tanınması açısından önemlidir (Üyepazarcı, 1997: 12). Gün içerisinde sürekli olumsuzluklarla karşılaşan, aksiliklerle yaşamaya alışmış olan yetişkin bir birey için şiddet olgusunun varlığı tehlikeli görülmese de çocuklar için durum böyle değildir. Çocuklara yönelik yazılacak eserlerde yoğun şiddet içeren anlatılardan uzak durulmalı, cinayet olgusuna yer verilmemelidir. Şiddet içerikli anlatıların, cinayetlerin yer aldığı polisiye romanlar çocukların ruhsal dünyasına zarar verebilir.

Çocuklar için yazılması amaçlanan polisiyeler, yetişkinler için yazılan polisiye eserlerle aynı niteliklere sahip olmalıdır. Hitap edilen hedef kitlenin çocuk olması açısından daha titiz olunmalı, polisiye romanda yer alan suç kurgusunun aşamaları daha net ortaya dökülmeli ve anlatılanlar daha gerçekçi bir havaya büründürülmelidir. Çocuk polisiyesinde merak ve şüphe duyguları canlı tutulmalı, çocuğun ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Polisiyenin temelindeki suç unsuru, çocuklar açısından özendirici olmamalı; şiddet unsurları verilmesi gereken nispette verilmelidir. Yazılacak eserlerde çocuğun yaş dönemi ve ruhsal dünyası gözetilmelidir.

Kösoğlu (2011: 71)'na göre Cingöz Recai tiplemesi ile Safa, bir çeşit şehir Köroğlu'sunu oluşturmuş; Türk polisiye romancılığında bir çığır açmıştır. Safa'nın gerek kendi adıyla kaleme aldığı gerek takma adıyla yazdığı eserler Türk edebiyatı ve Türkçe öğretimi açısından değerlidir. Seri üzerine yapılan bu araştırma, polisiye roman türündeki eserlerin okullarda okutulmasının öğrencilere temel dil becerileri kazandırılması konusunda ne gibi faydaları olacağı hakkında bir fikir vermesi bakımından ve Türk romancılığının büyük düşünürü Safa'nın ilköğretim çocuklarınca tanınması açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırmada Peyami Safa'nın Server Bedî müstearıyla yazdığı Cingöz Recai serisinde yer alan polisiye-macera türündeki eserlerin içerik unsurlarının, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında ifade bulan genel amaçları ne ölçüde karşıladığını belirlemek, çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi açısından kullanılabilirliğini saptamak amaçlanmıştır.

Cingöz Recai Serisinin İçerik Unsurları

Tekin romanın içerik unsurlarını (2014) anlatıcı ve bakış açısı, olay örgüsü, kişiler, mekân ve zaman başlıkları altında sınıflandırmıştır. Seride yer alan kitapların içerik unsurları bu sınıflandırma kapsamında değerlendirilmiştir.

1. Anlatıcı ve Bakış Açısı

Anlatma esasına bağlı edebî metinlerde kurmaca yapı, anlatılan olaylar etrafında şekillenir; olay örgüsü ile can bulur. Yaşamın bir kopyasını yansıtan bu metinlerde anlatan varlık olarak insanın

duyduğunu, düşündüğünü, hissettiğini, gördüğünü, bildiğini bir başkasına anlatma isteği âdeta mecburiyet hâlinde karşımıza çıkar. Anlatan insan, her metinde ister istemez kendisini hissettirir ve esere kendisinden bir şeyler katar. Anlatıcı, zaman içerisinde eserle bütünleşir; üzerinde yaşadığı mekânın derdini dile getirir ve arzularını söyler. Anlatı, ancak anlatıcı ile dile gelir. Bu yüzden anlatma ve nakletme beraberinde bir anlatıcıyı da zorunlu kılmıştır (Aktaş, 2013: 35). Tekin (2014: 22) anlatıcıyı "destan, masal, hikâye, roman gibi 'epik' karakterli metinlerde, sesini; şu veya bu tonda duyduğumuz; gizli veya açık kimliğine tanık olduğumuz bir varlık" olarak tanımlamaktadır.

Çetişli'ye göre anlatma esasına bağlı tüm eserlerde konu edilen olay ve bu olayı anlatan olmak üzere iki temel unsur vardır. Anlatılacak hikâye anlatıcının ifadeleriyle can bulur ve bu serüven süresince hikâyenin varlığını somut bir biçimde şekillendiren anlatıcıdır. Anlatıcı, eserin iç dünyasında olup biten her şeyi gören, duyan, özümseyen ve kendine özgü üslûbu ile okuyucuya aktaran varlıktır (Çetişli, 2014: 101-102).

Anlatıcı, anlatıma canlılık kazandıran unsurların başında yer alır ve roman sanatında diğer unsurların varlığı da büyük oranda anlatıcının konumu ile şekillenir. Romanda üç anlatıcı tipinden söz etmek mümkündür. Bunlar: 1. Tekil kişi, 3. Tekil kişi ve 2. çoğul kişi (Tekin, 2014: 30).

Hangi sanat dalında olursa olsun, eşya işlenmediği sürece cansızdır ve işlevselliğini göstereceği bir zemin mevcut değildir. Sanatın unsurları, sanatçının üslubuyla işlendiği sürece canlanıp şekillenebilir. Sanatçı ise bunu; ona şekil, renk ve ruh vererek yapabilir. Eşyaya ruh veren sanatçının perspektiftir. Sanat, yorumun yanı sıra; biraz da perspektif, bakış açısı meselesidir. Sanat, özne ile nesnenin estetik bir uyum içinde sunumudur ve bu sunuşta perspektifin rolü oldukça önemlidir. Perspektifin edebiyattaki karşılığı ise bakış açısıdır (Tekin, 2014: 53-54). Sanatçı bakış açısı ile esere ruh kazandırır, anlatıyı ete kemiğe büründürür.

Bakış açısını Aktaş (2013: 71-72): "Anlatma esasına bağlı edebî metinlerde olay örgülerinin ve bu örgülerin meydana gelmesinde kullanılan mekân, zaman, kişiler gibi unsurların kim tarafından görüldüğü, idrak edildiği ve kim tarafından, kime nakledilmekte olduğu sorularına verilen cevap olarak değerlendirilebilir" şeklinde tanımlamaktadır. Çetişli'ye göre ise (2014: 105) bakış açısı: "herhangi bir varlık, olay ve insan karşısında, sahip olduğumuz dünya görüşü, hayat tecrübesi, kültür, yaş, meslek, cinsiyet, ruh hâli ve yere göre algıladığımız; algılama, idrak etme ve yargılama tavrı"dır.

Tekin bakış açısını (Tekin, 2014: 57-58); 'Tanrısal Bakış Açısı', 'Gözlemci Figürün Bakış Açısı', 'Tekil Bakış Açısı', 'Çoğul Bakış Açısı' olmak üzere dörde ayırmıştır. Tanrısal bakış açısı, destandan romana geçiş sonucu ortaya çıkan ve oldukça rağbet gören bir yöntemdir. Bu bakış açısı anlatıcının her şeyi biliyor olması esasına dayanır. Bu anlatım türünde anlatıcı, tüm

imkânlara sahiptir; her şeyi görür, sezer ve yorumlar. Tanrısal konumdaki anlatıcı kahramanların zihinlerini, iç dünyalarını görür; olayları istediği ölçüde yansıtır.

Gözlemci bakış açısı ise daha sınırlı bir anlatım tarzıdır. Tanrısal ve tekil bakış açısının kullanıldığı eserlerde anlatıcı, sık sık olaylar hakkında yorumlarda bulunabilirler. Olayların oluşumu hakkında tahminlerde bulunur ve öznel bir tavır takınabilirler. Bu durumun aşılması için gözlemci bakış açısı kullanılır. Bu tür anlatımın yeğlendiği eserlerde anlatıcı, tarafsızdır ve gözlemlerini olduğu gibi yansıtmakla görevlidir (Çetişli, 2014: 109).

"Tekil Bakış Açısı" ise genellikle otobiyografik karakterdeki eserlerde tercih edilir. Otobiyografik karakterli eserlerde anlatıcı kendisini anlatır, eserin dokusuna kendi yaşamından kesitler yerleştirir. Anlatıcı, gerçek dünyadaki yazardan uzaktadır ve kendi kendine yeten bir kişilik arz eder. Roman genelinde kullanılan "ben anlatım" biçimi teknik yapılanmanın yanı sıra anlatıcının birey olma özelliğine de katkı sağlar. Bu bakış açısı otobiyografik karakterli romanların yanı sıra, ben anlatımın yeğlendiği romanlarda da kullanılmaktadır (Tekin, 2014: 61-62).

Roman, tarihsel serüveni içerisinde sürekli insanı anlatmayı amaç edinmiştir. İnsanı anlatma kaygısı ile roman sanatı da sürekli kendini yenilemiştir. Destan türüyle birlikte roman anlatımında kullanılan "Tanrısal bakış açısı", zamanla yetersiz kalmıştır. Bu durum, romancıların yeni bir bakış açısı aramasına neden olmuştur. İnsana dair olanın anlatımındaki zorluklar da yeni bakış açısı ile anlatımı zorunlu kılmıştır. Çoğul bakış açısı, bu zarurî durumun bir sonucunda ortaya çıkmıştır. Özellikle geleneksel romancılıktan çağdaş romancılığa uzanan süreçte romancı, geleneksel anlatıcı merkezli anlatımdan uzaklaşma eğilimine gitmiştir. Tanrısal bakış açısının ve tekil bakış açısının kusurlarını ortadan kaldırmak amacıyla ortaya çıkan çoğul bakış açısı, anlatımın düz bir çizgide seyretmesinin önüne geçerek anlatımın çok yönlü olmasını sağlamıştır. Karmaşık olan insan yapısının, çoğul bakış açısıyla daha iyi yansıtılması; romana derin bir boyut kazandırılması mümkündür (Tekin, 2014: 64-66).

2. Vak'a-Olay Örgüsü

Vak'a sözcüğü Türkçe Sözlükte; olay, hadise olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 2465). Roman ve hikâye başta olmak üzere anlatmaya dayalı türlerde anlatı, hikâye ediş ön plandadır. Bu türlerde kahramanlar aktiftir, ön plandadır ve kahramanların yaşamı, duygu ve düşünceleri konu edilir. Asıl kahramanın yanı sıra diğer kahramanların da yaşamı konu edilir. Olay örgüsü unsuru da hikâye edilen eserde temel unsurdur. Hikâye, olay örgüsü ile can bulur. Olay örgüsünün olmadığı anlatılarda hikâyeden, romandan söz etmek mümkün değildir. Yazarın yaratıcılığı ölçüsünce oluşturulan metinlerde tüm kurmaca yapı, olay örgüsünün etrafında şekillenir (Çetişli, 2014: 82).

Vak'a, sözlük anlamı itibariyle olup geçendir. Vak'a, romancının oluşturduğu kurmaca dünyada en önemli unsurlardandır. Yazar, romanı vak'anın etrafında kurgular ve kurar. Romancı, sanatın elverdiği ölçüde vak'ayı ehlileştirerek kurmaca dünyanın bir parçası hâline getirir. Yazarın dokunuşu ile vak'a, romanın diğer unsurlarıyla bütünleşerek yeni bir doku oluşturur. Yazar, dilin sınırları içinde; mekân, zaman ve kişi unsurlarıyla vak'ayı bütünleştirerek esere canlılık kazandırır. Romanın yaşama dönük yüzüdür vak'a ve vak'adan soyutlanmış; vak'asız bir roman düşünülemez (Tekin, 2014: 69-71).

Çocuklara yönelik verilen eserlerde olay örgüsü iyi yapılandırılmalıdır. Olay örgüsünün iyi yapılandırılmış olması, çocukta okuma isteği uyandıracağı gibi; çocuğun düşün dünyasına da katkıda bulunacaktır. Çocuk romanlarında olay örgüsü, genellikle çatışma üzerine kurulur. Çatışmanın temelinde heyecan, korku, merak öğeleri mevcuttur. Yazar, eserde yarattığı çatışma iklimi ile okurun eserdeki anlatıya karşı heyecan duymasını sağlar. Çatışma iklimi okuru heyecan ve kuşku içerisinde tutarak okurun esere karşı sürekli uyanık kalmasını sağlar. Çatışmada ana aktör, başkahramandır. Kahraman, kimi zaman kendi benliğiyle; kimi zaman çevresindeki bir kişi ile ya da toplumla yahut toplumun benimsediği değerlerle çatışabilir (Can, 2014: 65-66).

Olay örgüsündeki merak unsurunun zayıflığı ya da fazlalığı, çocuk okuru okuma eyleminden uzaklaştırabilir. Okurda oluşan yoğun heyecan ve endişe duygusu, anlatım düzeyinde uygun yer ve anda dengelenemez ise eser inandırıcılığını yitirebilir. Bu durumda çocuk okur, anlatının dünyasından uzaklaşır. Çocuk edebiyatı ürünlerinde olay örgüsüne yerleştirilen ipuçları, çocuğun anlatıya dâhil olmasını sağlar. Çocuk olay ve kahramanlarla bir bağ kurar ve eserin sonuna yönelik tahminlerde bulunur. Bu anlayışla kurgulanan olay örgüsü, çocuğu okuma eyleminin ortağı yapar. Çocuk okur, okuduğu kitap üzerine sürekli kafa yorar; olayların gidişatı ile ilgili tahminler yürütür. Kitaptan okuma tadı aldıkça kahramanlarla özdeşim kuran çocuk, büyük bir merak içerisine girer. Bu merak duygusunun hemen giderilmesi çocuğu kitaptan uzaklaştıracaktır. Çocuk, özdeşim kurduğu kahramanın sonunu yavaş yavaş görmek ister. Bu bağlamda eserde yer alan merak düğümleri zayıf olmamalı, eserin sonuna yönelik tahminin güç olması gerekmektedir (Sever, 2008: 137).

Çocuklar, bir felsefeci gibi sürekli soru sorarlar, şüphe içindedirler. Soru soran, şüphe duyan, karşılaştığı ve öğrendiği her yeni bilgi karşısında şaşkınlık yaşayan çocuk; öğrenme açlığını doyurmak adına hep bir arayış içindedir. Çocuk kitaplarındaki olay örgüsü de çocuğun bu açlığını giderecek düzeyde merak unsuru barındırmalı, çocuğa yeni heyecanlar yaşatmalıdır (Turan ve Yılar, 2010: 20).

3. Kişiler

Anlatıda olayın gerçekleşmesi sürecinde kişi veya kişilerin rol oynaması, kişiler sistemini meydana getirir. Bu nitelemeyi tam karşılığı olmasa da, "şahıs kadrosu"yla açıklayabiliriz. Kişi, şahıs, figür kavramları birtakım farklılıklar içerse de genel anlamda aynı noktayı işaret eder. Kişi, insan kimliği kazandırılmış ve romancının tasarrufuyla romanın kurmaca dünyasına dâhil edilmiş olan varlık olarak adlandırabilir. Romancı, genel olarak insan unsurunu kurmaca yapının içinde kahraman olarak belirlese de kimi yazarlarca insan dışındaki varlıklar da kahraman olarak anlatıda kullanılabilmektedir (Tekin, 2014: 80).

Kişiler roman kurgusunun önemli bir parçasını oluşturur. Anlatıda yer alan olayların hareketli bir biçimde gerçekleşmesi için süreci yönetecek kişilere ihtiyaç vardır. Roman bir insan sanatıdır ve kişinin olmadığı bir metin düşünülemez. Kişiler ve kişi kadrosu, romanın en önemli unsurlarındandır. Romanda kimi zaman aktif kimi zaman da pasif bir durumda olan şahıs kadrosu; bazen tüm olay örgüsünü etkileyen derecede önemli iken bazen de olayların akışı içerisinde pasif durumdadır. (Çetin, 2013: 142).

Şahıs kadrosunun sınıflandırılmasında birbirinden farklı görüşler ortaya atılmıştır. Aktaş'ın, şahıs kadrosu sınıflandırması şu şekildedir (2013: 46-47): Asıl kahraman veya birinci derecedeki kahraman, rakip veya karşı güç, arzu edilen ve korku duyulan nesne, yönlendirici, alıcı, yardımcı.

Çetişli (2014: 92-93) şahıs kadrosunu; asıl kahraman, yönlendirici, yazarın sözünü emanet ettiği kahraman, dekoratif unsur durumundaki kahraman, fon karakter veya figüran şeklinde sıralamışken, Çetin (2013: 146) ise şahıs kadrosunu yedi grupta sınıflandırmıştır. Bunlar; merkezî kişi, tip, karakter, yardımcı kişiler, kurgusal kişi, hayalî figürler ve eşya figürleri.

Kişiler sistemi, kurmaca metinlerin en önemli yapısal unsurlarındandır. Romancı kişiler sistemini oluştururken gerçek hayattan yararlanır, dış dünyayı esas alır ve günlük yaşamımızdaki kişilerin nitelik olarak benzerlerini kurmaca yapıya dâhil eder. Romancı bu süreçte doğal olarak roman sanatının ona verdiği olanaklar ölçüsünce bu yaratma eylemini gerçekleştirir. Okuyucu, kurmaca metin içerisinde kişiler sistemini hazır hâlde bulur ve yazarın tanıtma biçim ve yöntemleri sayesinde tanıma fırsatı yakalar. Kişiler ya kahraman tarafından tanıtılır ya da kendi kendisini tanıtır, kimi zaman da diğer roman kahramanlarınca tanıtılır (Tekin, 2014; 95-96).

Çocukların kişilik gelişiminde en önemli uyaranlardan olan çocuk kitapları, yarattığı kahramanlarla çocuklara yaşamsal deneyimler kazandırır. Kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kuran çocuk, görsel ve dilsel unsurlar sayesinde kültürel birikimini de zenginleştirir. Çocuklar, kitaplardan öğrendiklerini içselleştirirler. Kitaplarda yaşamın içerisindeki iyi-kötü tüm unsurlar anlatılabilir ancak çocukların örnek alacağı kahramanlar anlatı boyunca iyiyi, doğruyu öğütlemeli; demokratik kültürün değerlerinden yana olmalıdır (Sever, 2013: 68).

4. Mekân

Roman ve hikâyede mekân unsuru; çevreyi tanıtmak, roman kahramanlarının portresini çizmek, toplumsal yapıyı yansıtmak ve kurmaca metnin akışına uygun bir atmosfer oluşturmak amacıyla kullanılır. Roman kahramanlarını kişisel özelliklerinden çok içinde yaşadıkları çevre ile tanıyabiliriz. Roman kahramanları, yaşadıkları çevre ve anlatıcının sunduğu ölçüde mekân ile özdeşleşir. Mekân unsurunun sunumu sayesinde anlatılanlar okurun zihninde canlanır. Anlatılan hikâyenin geçtiği mekânın tanıtımı ile okuyucu, olaylara yönelik bir tahminde bulunabilir ve anlatıyı daha rahat bir şekilde anlamlandırabilir (Tekin, 2014: 143-144).

Çetin (2013: 134-135-136) , romanda mekân unsurunu işlevselliğine göre iki ana başlık altında ifade etmiştir. Bunlar: Somut mekânlar ve soyut mekânlar. Somut mekânlar açık ve kapalı mekân olarak soyut mekânlar ise; ütopik mekân, fantastik mekân, metafizik mekân ve duyusal mekân olarak sınıflandırılır. Açık mekân olayların gerçekleştiği köy, kasaba şehir, ova, deniz gibi açık olan alanlar iken kapalı mekânlar ise ev, işyeri, daire gibi kapalı alanlardır.

Mekân tasvirleri, eserdeki kahramanların özelliklerine dikkat çekmeye de yardımcı olur. Bir odanın sunum tarzı, orada yaşamını sürdüren insana dair ipuçları verir. Anlatmaya dayalı eserlerde mekâna dair görünüşle olay kahramanının uyuşması kadar, mekâna ait özelliklerle bireyin yaşayış tarzı arasındaki çatışmalardan da yararlanılabilir. Kahramanların o anki psikolojik hâli, mekân tasvirlerinden anlaşılabilir (Aktaş, 2013: 67).

Mekân, toplumsallaşmanın temel değerlerini bünyesinde barındıran uygarlığın ve uygarlaşmanın somut hâle geldiği bir sahnedir. Maddî ve manevî değerleri bünyesinde barındıran dinamik bir kavramdır mekân. Yazar maddî ve manevî değerleri tasvirlerle, tanımlarla eserinde aktarır. Mekânın özüne toplumun gelenekleri, eşya zenginliği, giyim-kuşam, argo, günlük konuşmalar sinmiştir. Tüm bu değerler toplumsal bir değişkendir ve mekân unsuru toplumu ayna gibi yansıtan bir araç, kültürel bir unsurdur (Tekin, 2014: 145).

5. Zaman

Zaman unsuru, roman sanatının temel unsurlarındandır. Zaman, olayların gerçekleştiği andır. Romanda vak'a zamanı ve anlatma zamanı olmak üzere iki farklı zaman unsuru vardır (Çetin 2013: 126).

Bir anlatıda olaylar silsilesinin zamanını belirleme hususunda Tomaşevski, üç yol belirlemiştir. Bunlardan birincisi yazarın olayın geçtiği tarihi kesin olarak ifade etmesi ya da olayla ilgili "o sırada", "iki yıl sonra" ibareleri aracılığıyla vermesi şeklindedir. İkinci yöntemde ise yaşanan olayın ne kadar sürdüğü ifade edilerek zaman unsuru aktarılır. "Birkaç gün oldu" veya "Akşamüzeri" gibi ifadeler bu tür zaman verme yöntemidir. Yazarın olayların cereyan ettiği süreyi hissettirerek okuyucuya vermesi ise bir başka yöntemdir. Bazı dönemsel ifadeler, yaşanan

zamanın belirginleşmesini sağlar. Anlatıda yer alan bir takım işaretler ve olgular da zamanı somutlaştırmamızı sağlar. Dönemin uygulamaları, döneme yönelik tarihsel atıflar; eserde yer alan sosyal yaşama ilişkin ayrıntılar, dönemin giyim-kuşam unsurları da zaman unsurunun okuyucunun zihninde yapılanmasını sağlar (Tekin, 2014: 138-139-140).

Roman ve hikâyede iki farklı zaman söz konusudur. Bunlar; 'vak'a zamanı' ve 'anlatma' zamanıdır. Kurmaca metnin temelini oluşturan olayı anlatma görevi, anlatıcının sorumluluğundadır. Anlatıcı, kurmaca metinde geçen olayların vak'a zamanını belirgin kılarak ya da kılmayarak esere ses olur; olayları anlatır. Yazar eserde anlatıcı aracılığıyla, vak'a zamanı ile anlatma zamanını kendine özgü bir üslûpla harmanlayarak estetik dokuyu oluşturur. Çetişli ise (2014: 57) roman sanatındaki zaman unsuru hakkında görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır: "Hikâye ve romanda itibarî dünyada olup bitenleri okuyucuya sunmakla görevli olan anlatıcı ve onun anlatma eylemi, zamanın vazgeçilmezliğinin bir başka boyutunu teşkil eder. Çünkü anlatma eylemi, olayların oluşumundan farklı bir zamanda cereyan eder. Kısacası; roman ve hikâyede, farklı iki tür zaman unsuru söz konusudur. Bunlar; vak'a zamanı ve anlatma zamanıdır. Bir başka ifadeyle hikâye ve roman, vak'a zamanı ile anlatma zamanının, sanatkâra has estetik terkibinden doğar. Tiyatroda sadece vak'a zamanı söz konusudur"

Anlatmaya bağlı edebî metinlerde yer alan zaman unsurlarını Aktaş (2013: 57), üçe ayrılmıştır. Bunlardan ilki; kurmaca olayın gerçekleştiği süre, ikincisi kurmaca bir varlık olan anlatıcının olayı öğrenmesi ve anlatması için geçen süre ve üçüncüsü ise yazarın eseri kaleme aldığı zaman dilimidir.

Bu araştırma, Cingöz Recai serisindeki roman ve hikâyelerin ortaokul düzeyindeki çocuklara temel dil becerilerinin kazandırılması sürecinde kullanılabilirliğinin saptanması açısından ve seride yer alan eserlerin Türkçe öğretim programında ifade edilen genel amaçları karşılar nitelikte olup olmadığı hakkında bir fikir vermesi bakımından önemlidir. Bunun yanı sıra araştırma, Türkçe öğretimine yönelik kitap hazırlayan alan uzmanlarına yardımcı olması bakımından da önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Cingöz Recai serisinde yer alan polisiye-macera türündeki eserlerin, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında ifade bulan genel amaçları ne ölçüde karşıladığını belirlemek ve Türkçe öğretimi açısından kullanılabilirliğini saptamaktır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi verici yazılı materyallerin analiz edilmesi sürecidir. Bu yöntemde araştırmaya konu olan olgu veya olgular ile ilgili yapılmış olan çalışmalardan yola çıkılarak bir sonuca ulaşılmaya, konuya yönelik yeni değerlendirmeler yapılmaya çalışılır

(Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Serinin içerik unsurları Tekin'in (2014) "Roman Sanatı I" adlı eserinde açıklanan plândan hareketle belirlenmiştir.

Çalışma Materyali

Çalışma materyalini, Damla Yayınevi tarafından 2014 yılında yayımlanmış olan Peyami Safa'nın Server Bedî müstearını kullandığı polisiye-macera türündeki "Cingöz Recai" serisine ait on iki kitap oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada literatür taraması yapılarak analiz için temalar oluşturulmuştur. Veri toplama aşamasında Cingöz Recai serisinde yer alan kitapların içerik unsurları (Anlatıcı ve bakış açısı, olay örgüsü, kişiler, mekân, zaman) kuramsal açıdan anlatılmıştır. İçerik unsurları üzerine bazı değerlendirmeler yapılmış ve serinin içerik unsurları çocuk edebiyatı ve çocuğa uygunluk kapsamında değerlendirilmiş, serinin Türkçe öğretimi açısından kullanılabilirliği üzerine saptamalar yapılmıştır. Uzman görüşlerine dayanarak serinin çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi ilkeleri açısından uygunluğu üzerine değerlendirmeler yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

1. Cingöz Recai Serisinde Kullanılan Anlatıcı ve Bakış Açısına Dair Bulgular

Seride yer alan eserler, anlatıcı ve bakış açısı kullanımlarına göre değerlendirildiğinde; "Cingöz Kafeste" adlı kitabın son hikâyesi olan Cingöz'ün Akıbeti adlı hikâyede "Birinci Sahıs" anlatıcı ve Tanrısal Bakış Açısı kullanılmıştır. Cingöz'ün Akıbeti adlı hikâye hariç seride yer alan tüm kitaplarda,"Üçüncü Şahıs" anlatıcı kullanılmıştır. Seri boyunca kullanılan bakış açısı ise, "Tanrısal Bakış Açısı"dır. Üçüncü şahıs anlatıcı ve Tanrısal bakış açısı seriden örneklendirilecek olunursa:

- "Bu 'vaktinden evvel' kelimeleri Aharonyan'ı titretti. Demek ki, neticede hayatı bile tehlikeye girecekti. Aman Allah'ım!... Ne halt etti de o cüce herifin sözüne kandı?" (E.İ. 2014: 7).

- "Halit, bu Rum sesini tanıdı. Bu, biraz evvel Namık'la öteki odada bağladıkları hizmetçinin kardeşinin sesiydi. Hınzır herif, nasılsa bağları koparmış, gürültü yapmadan apartmandan çıkmış, polisleri alıp gelmişti" (E.İ. 2014: 27).

- "Mehmet Rıza gülümsedi. Nedense bu davet hoşuna gitmişti" (E.İ. 2014: 35).

- "Her şeyden evvel, gizlice müdüriyete telefon ederek beş on sivil polisi oraya çağırmayı düşündü. Her hâlde Perapalas'ın etrafını belli etmeden muhasara altında alarak bu serserinin kaçmasına mani olmalıydı" (E.İ. 2014: 38).

"Cingöz Kafeste" adlı kitabın son hikâyesi olan Cingöz'ün Akıbeti'nde ise, 'Birinci Şahıs' anlatım ve Tanrısal Bakış Açısı kullanılmıştır. Birinci şahıs anlatıcı, "Cingöz Kafeste" adlı hikâye kitabından örneklendirilecek olunursa:

- "Son defa, Sultanhamam'daki kumaş mağazasını soyduktan sonra, Cingöz Recai ile sık sık buluşuyor ve Tokatlıyan'ın dans edilen arka salonunda oturarak samimi konuşuyorduk" (C.K., 2014: 123).

- "Cingöz'ün yüzüne baktım. Aklına bir şey koyduğu, yeni bir plan tasarladığı vakitler olduğu gibi, iri ve şeytan gözleri alevleniyordu" (C.K., 2014: 124).

- "O günün akşam Tokatlıyan'a gittik. Cingöz Recai, en arkadaki tenha salonda beni Bayan Kâmran'a takdim etti. Hakikaten bu kadının, Cingöz'e karşı kuvvetli bir alakâ gösterdiğine dikkat ediyordum" (C.K., 2014: 129).

- "Ben ancak iki gün sonra Cingöz'ü Eyüpsultan'daki daimî evinde ziyaret ettim. Evet, Cingöz Recai'nin Eyüp Sultan'da bir evi vardır ki, senelerden beri ara sıra orada oturur" (C.K., 2014: 126).

Tanrısal bakış açısının zaaflarından biri anlatıcının ilahi niteliklere bürünerek beşeri özelliklerinden uzaklaşabilmesi ve olağanüstü özelliklere haiz bir güç hâline gelebilmesidir. Bu durumda anlatı gerçeklikten uzaklaşır. Anlatıcı bu durumda diğer kahramanları gölgede bırakacak derecede dikkatleri üzerine çeker (Tekin, 2014: 39-40). Ancak seride böyle bir anlatım gözlenmemektedir. Serideki Tanrısal bakış açısı ölçülüdür. Anlatı olağanüstülük taşımamaktadır. Seride çocuk okuru anlatının gerçekliği konusunda herhangi bir şüpheye düşürecek bir anlatım görülmemektedir.

2. Cingöz Recai Serisinin Olay Örgüsüne Dair Bulgular

Cingöz Recai serisindeki kitapların olay örgüsü, Cingöz'ün türlü hilelerle hırsızlık yapması ve dedektif Mehmet Rıza'nın Cingöz'ü adalete teslim etmeye çalışması üzerine kurgulanmıştır. Seride Cingöz'ün başka hırsızlarla arasındaki mücadelesi de anlatılır. Cingöz ile Mehmet Rıza arasındaki çatışmaya meşhur İngiliz dedektif Sherlock Holmes ve onun yardımcısı Dr. Watson serinin beşinci kitabında dâhil olur. Cingöz'e karşı Sherlock Holmes da başarılı olamamıştır. Serinin dokuzuncu kitabında ise Mehmet Rıza'nın oğlu Haldun; Serinin son kitabı "Arsen Lüpen İstanbul'da" adlı romanda ise ünlü hırsız Arsen Lüpen seriye dâhil olur. Cingöz'ün dehâsı Lüpen'e de üstün gelmiştir.

Cingöz Recai serisinde başkahraman Cingöz birkaç kez ele geçmiş olsa da, üstün dehâsıyla hapisten kaçmayı başarmıştır. Cingöz ile Mehmet Rıza arasındaki mücadele, amansızdır ve sürprizlerle doludur. Bu durum eseri okuyanın ilgi ve heyecanını artırır, esere karşı sürekli uyanık

olmasını sağlar. Mehmet Rıza, Cingöz'ü yakaladığını sandığı her durumda hayal kırıklığına uğrar. Cingöz Recai ile Mehmet Rıza arasındaki soluksuz takip seriden örneklendirilecek olunursa:

- "Fakat sözünü bitirememişti. Cingöz Recai keskin bir ıslık çaldı. Mehmet Rıza ıslığı duyar duymaz, arkadan tecavüze uğramamak için, başını geriye çevirmişken Cingöz Recai polis hafiyesinin tabanca tutan elini yakaladı ve polis memurun karnına öyle müthiş bir tekme yapıştırdı ki, Mehmet Rıza arka üstü yuvarlandı" (E.İ., 2014: 80-81).

- "Mehmet Rıza, tabancasını Cingöz'ün yüzüne yaklaştırarak muzafferane bir neşe ile güldü:

- Tabii… Vazo aşırılır aşırılmaz, sahibi bana telefonla haber verdi. Hemen buraya geldim ve yangın hakkında bir inceleme yaptım… Mesele bu. Uzat ellerini… Hapı yuttun!" (E.İ., 2014: 127).

- "Arabanın içinde Cingöz'ün kelepçeli ellerine bakan Mehmet Rıza, duyduğu sevinçten bayılacak oluyor; fakat kibar hırsızın daima şen, mağrur, kendine hâkim bakışlarını gördükçe hem gözlerine inanamıyor, hem de günün birinde bu adamın yine elinden kaçacağını düşünüyordu" (C.K., 2014: 29).

- "Rıza başını çevirirken çenesine müthiş bir yumruk yiyerek sersemlemişti. İki hırsız derhâl üstüne çullanmıştı. Elinden silahını aldılar ve acele Rıza'nın kollarını bağladılar. Cingöz rakibinin yanağını okşadı:

-Allah'a ısmarladık… Yine görüşürüz…" (M.D., 2014: 16).

Mehmet Rıza, Cingöz ile amansız mücadelesi süresince birkaç kez pes etmiştir. Öyle ki başarısız olduğunu düşünen Mehmet Rıza, istifasını sunar. Ancak meslek aşkı ve Cingöz'ü yakalamaktaki ısrarı, onun tekrar görevine dönmesini sağlayacaktır:

- "Polis müdürü, istifa dilekçesini eline alarak dikkatle okuduktan sonra birkaç dakika düşündü ve dedi ki:

- Bu davranışınıza hayret ediyorum Rıza Bey!..

- Niçin beyefendi?

- Bu suali ben siz sormalıyım. Niçin istifa ediyorsunuz?

Mehmet Rıza, düşünmeye lüzum görmeden cevap verdi:

- Mesleğimde muvaffak olamadığım için istifa ediyorum" (C.E., 2014: 173).

Cingöz ile Mehmet Rıza arasındaki amansız mücadelede çoğu zaman Cingöz galip gelmiş olsa da birkaç kez Mehmet Rıza Cingöz'ü yakalayıp adalete teslim etmiştir. Ancak Cingöz yakalandıktan sonra yeniden bir yolunu bulup kaçmayı başarmıştır:

- "Arabanın içinde Cingöz'ün kelepçeli ellerine bakan Mehmet Rıza, duyduğu sevinçten bayılacak oluyor; fakat kibar hırsızın daima şen, mağrur, kendine hâkim bakışlarını gördükçe hem gözlerine inanamıyor, hem de günün birinde bu adamın yine elinden kaçacağını düşünüyordu" (C.K., 2014: 29).

- "Son 'Mebrûke' meselesinden sonra, Cingöz bir İngiliz posta vapuruyla Amerika'ya kaçınca Mehmet Rıza da polis işleriyle uğraşmış oldu ve Sultanahmet'teki evinde günlerini, tek başına kitap okumakla geçirdi" (C.K., 2014: 31).

Cingöz, Mehmet Rıza ile sürekli bir çatışma ve mücadele hâlindedir. Aslında çatıştığı hem Mehmet Rıza, hem de toplumdur. Toplum her ne kadar Cingöz'ün zekâsına hayranlık duyuyor olsa da suça ve suçluya karşı olumsuz bir irade taşımaktadır. Mehmet Rıza'dan beklenen Cingöz'ün adalete teslim edilmesidir. Suçun övülmemesi, suç işlemenin yanlış olduğuna dair ifadelerin olay örgüsüne yerleştirilmiş olması da çocuk okurun kişisel gelişiminin zedelenmemesi açısından oldukça önemlidir. Seride yer alan kitaplar, birbirinden bağımsız içerikte değildir. Konu ve olaylar bir önceki hikâyede anlatılanlardan bağımsız değildir. Her bir hikâyede farklı olaylar geçiyor olsa da, bir önceki hikâye ile bağlantı kopmamıştır. Seride gerçekleşen tüm olaylar organik bir bütünlük içerisindedir. Mantıksal ve kurgusal hata yer almamaktadır.

3. Cingöz Recai Serisinin Şahıs Kadrosu

Seride yer alan kitaplardaki şahıs kadrolarına bakıldığında; "Elmaslar İçinde", "Tiyatro Baskını" "Mişon'un Definesi", "Esrarlı Köşk" adlı kitaplarının hepsinde de asıl kahraman "Cingöz Recai" iken rakip güç ise "Mehmet Rıza"dır. "Sherlock Holmes İstanbul'da" adlı hikâye kitabı ile birlikte Cingöz Recai serisine meşhur İngiliz polis hafiyesi Sherlock Holmes ve yardımcısı Doktor Watson da dâhil olur. Bu kitapta asıl kahraman yine "Cingöz Recai" iken rakip güç ise "Mehmet Rıza" ile birlikte "Sherlock Holmes" ve "Doktor "Watson"dır. Serinin altıncı kitabı olan "Şeytani Tuzak" adlı kitapta da Sherlock Holmes ve Mehmet Rıza'nın Cingöz Recai'ye karşı amansız takibi devam etmektedir. Kitabının tamamında asıl kahraman "Cingöz Recai", rakip güç ise "Mehmet Rıza" ile birlikte "Sherlock Holmes" ve "Doktor "Watson"dır.

Serinin yedinci kitabı olan "Cingöz Kafeste" ve serinin sekizinci kitabı olan "Sultan Aziz'in Mücevherleri" adlı romanlara baktığımızda asıl kahramanın "Cingöz Recai" rakip gücün ise "Mehmet Rıza" olduğu görülmektedir. Serinin dokuzuncu kitabı olan "Kral Faruk'un Elmasları" adlı romanda yine Cingöz Recai, Mehmet Rıza ve Mehmet Rıza'nın oğlu Haldun başkahramanlardır. Serinin onuncu kitabı olan "Cingöz'ün Esrarı" adlı roman ve serinin on birinci

kitabı olan "Zeyrek Cinayeti" adlı roman da yine Cingöz Recai ve Mehmet Rıza başkahramanlardır. Serinin son kitabı olan "Arsen Lüpen İstanbul'da"da ise Cingöz Recai, Mehmet Rıza ve dünyaca ünlü hırsız Arsen Lüpen başkahramanlardır. Seride yer alan kitaplardaki şahıs kadrosu sıralanacak olursa:

Elmaslar İçinde:

- Elmaslar İçinde: Aharonyan, Uşak, Halit, Namık, Rum hizmetçi kız, Rum hizmetçi kızın kardeşi, Faik, polisler.
- Cingöz Tehlikede: Amerikalı kadın, garson, davetliler (yabancı şirket müdürleri, gazete muhabirleri, hükümet yetkilileri, sosyetenin önde gelenleri).
- Nazar Boncuğu: Ahmet Bey, Ahmet Bey'in eşi, Melahat.
- Yangın Yerinde: Mahmut Bey, Mahmut Bey'in eşi, Ziya, Hamdi, Ahmet, Ahmet Efendi, İhsan Efendi, Şakir Efendi, Bekçi, Komiser.
- Alevlerden Sonra: Zengin bir Yunanlı, Feridun, Lusi, Rum ve Yahudi hizmetçiler.
- Zifiri Karanlıkta: Miss Keti Brekenştayn, Feridun, Şoför İbrahim, Şükrü, Şoför Zaver.

Tiyatro Baskını:

- Tiyatro Baskını: Mebrûke, İhtiyar kadın, İhtiyar kadının kocası, tiyatrodaki seyirciler, tiyatro oyuncuları, Cingöz'ün adamları, Polisler, esvap memuru,
- Tütüncünün Ölümü: Tütüncü Abbas Efendi, Abbas Efendinin hanımı, Abbas Efendinin komşusu, Abbas Efendinin yeğeni Mahmut, lokantacı, Motorcular Cemiyeti Başkanı, Motorcu genç,
- Japon Masası: Muhtar Şadi, İskoçyalı kılığındaki Cingöz'ün adamı, Muhtar Şadi'nin eşi ve kızları,
- Aynalı Dolap: Rum tüccar Nicola İdis, Rum tüccarın eşi, Rum tüccarın hizmetçileri, Cingöz'ün hizmetçisi, tütüncü, şoför İbrahim,
- Son Muvaffakiyet: Cingöz'ün eşi Mebrûke, Cingöz'ün adamları, Ermeni tüccar Zaven Efendi, Mağaza memurları, Polisler,
- Anadolu Kavağı'nda Bir Cinayet: Hüsnü Bey, Hüsnü Bey'in eşi ve çocukları, Uşak, Hizmetçi Fatma, Namık Bey (Cingöz Recai), Cingöz'ün adamları, Umum müdürü...

Mişon'un Definesi:

• Mişon'un Definesi: Cingöz'ün adamları, Mişon, Yahudi hizmetçi,

• Bodrum'da Kalanlar: İhsan Paşa, İhsan Paşa'nın Hanımı, Cingöz'ün adamları, Hatice, Perran, Matmazel Mari,

• Esrarlı Dolap: Mehmet Rıza'nın arkadaşı, Mehmet Rıza'nın arkadaşının eşi Emine,

• Kasa Başında: Cingöz'ün adamları, Abbas Mahmut, Muhasebeci Kirkor, Sekreter Abdullah Efendi, Matmazel Raşel, Yani Kahvesindeki garson, Bekçi Hasan, polis memurları

• Bir Düğün Gecesi: Mısırlı İhsan Paşa, İhsan Paşa'nın kızı Mevhibe, İhsan Paşa'nın damadı kılığında Cingöz Recai, düğün davetlileri, düğündeki uzak ve hizmetkârlar, polis memurları

• Kadın Cinayeti: Polis memurları, tramvaydaki biletçi, Vatman, Cingöz Recai'nin Adamları, katil Madam Vasiliki, maktul, maktulun dayısı, maktulun arkadaşı,

• Düşman Vakası: Mehmet Rıza'nın uşağı Ahmet, Mehmet Rıza'nın hizmetçisi, aşçı Fatma Hanım, Cingöz Recai'nin adamları, Polis memurları.

Esrarlı Köşk:

• Esrarlı Köşk: Namık Bey, Namık Beyin eşi, köşkteki hizmetçiler, Polis memurları.

• Madam Çiviciyan'ın Gerdanlığı: Keteon Çiviciyan, Madam Çiviciyan, Doktor Sava Efendi kılığında Cingöz Recai.

• Soyulan İngiliz: İngiliz milyarderi John Çarlıçester, oteldeki garsonlar, Rum şoför Niko, İngiliz Bankası çalışanı, polis memuru, Cingöz Recai'nin adamları

• Karanlıkta Bir Işık: Celal Paşa, Celal Paşa'nın eşi Samiye Hanım, Celal Paşa'nın kızı Meliha, köşkteki hizmetçiler, uşak Niko, polis memurları, Profesör Mister Edwar rolündeki Cingöz Recai, kapıcı, Kemalettin Bey, Kemalettin Bey'in eşi, Kemalettin Bey'in oğlu ve kızı, Saffet Bey rolünde Mehmet Rıza, Cingöz Recai'nin adamları.

• Kanlıca Vakası: Doktor Ahmet Fuat, Gönül, Nâfiz Bey kılığındaki Cingöz Recai, Köşkteki hizmetçiler, Cingöz Recai'nin adamları, sivil polisler,

• Çalınan Vasiyetname: Hulûsi Bey, Hulûsi Bey'in uşağı, Hulûsi Bey'in hademesi Mustafa, Mahmut Saffet Bey, Mahmut Saffet Bey'in çocukları, polis memurları...

Sherlock Holmes İstanbul'da:

• Sherlock Holmes İstanbul'da: Cingöz Recai'nin adamları, Polis müdürü, Polis memurları, polis müdürlüğü tercümanı, Perapalas Oteli çalışanları, Nafiz Bey, Zabıta memuru...

• Karanlıkta Hücum: Cingöz Recai'nin adamları, polis memurları, Muratyan, Rus Prensesi rolündeki Cingöz'ün elemanı,

• İmdat: Cingöz Recai'nin adamları, handaki kapıcı, handaki bekçi, santral memuru, İstihbarat memuru...

• Han Baskını: Cingöz Recai'nin adamları, Faik Bey, Nuri Bey, Hademe Ahmet, merkez memuru, komiser, zabıta memurları, Yahudi bakkal Mişon Efendi, Levi...

• Yerin Dibinde Sesler: Cingöz Recai'nin adamları, Vasilaki, Ahmet Nail Paşa, Ahmet Nail Paşa'nın kızı, Vasilaki'nin oğlu Sava, polis memurları...

• Ateşten Gözler: Cingöz Recai'nin adamları, Fatma Nine, Fatma Nine'nin altınlarını çalmaya çalışan hırsız,

• Al Kanlar İçinde: Cingöz Recai'nin adamları, Duyûn-ı Umûmiye memurları, Duyûn-ı Umûmiye bekçileri, Doktor, Savcı Bey...

Şeytanî Tuzak:

• Şeytanî Tuzak: Pera Palas Oteli çalışanları, Cingöz Recai'nin adamları, Fransız taciri rolündeki Cingöz'ün elemanı, İtalyan Prensesi, İtalyan Prensesinin hizmetçileri, Pera Palas Oteli müdürü,

• Çalınan Vazolar: Cingöz Recai'nin adamları, Emniyet Müdürlüğü hademesi, Polis memurları, Mühendis rolündeki Cingöz'ün elemanı, Mühendisin eşi, hizmetçi rolündeki Cingöz Recai'nin elemanı, otel çalışanları...

• Sahte Sherlock: Cingöz Recai'nin adamları, Faik Paşa, Faik Paşa'nın eşi, Merkez memuru, komiserler, polis memurları, Faik Paşa'nın komşuları, mahalleli ve mahalle bekçisi, Namık Paşa rolündeki Cingöz Recai'nin adamı...

• Domuz Sokağı Vakası: Cingöz Recai'nin adamları, Nikola, Nikola'nın eşi, polis memurları...

• Polis Tuzağı: Cingöz Recai'nin adamları, polis memurları..

• Cingöz'ün Ziyafeti: Cingöz Recai'nin adamları, Papazyan Efendi, polis memurları...

• Gece Kuşları: Cingöz Recai'nin adamları, Aram Karabetyan, Aram Karabetyan'n eşi ve çocukları, Aram Karabetyan'ın köşkündeki hizmetçiler, polis memurları...

• Gece Tuzağı: Cingöz Recai'nin adamları, Pera Palas Oteli çalışanları, İngiliz kız, otel müşterisi ihtiyar adam…

Cingöz Kafeste:

• Cingöz Kafeste: Cingöz Recai'nin adamları,

• Cingöz Geldi: Amerikalı zengin karı koca, Kerim Bey ile Halet Hanım, Hizmetçi Pervin rolünde Mebrûke,

• Kumaş Parçası: Nadide Hanım, Rum hizmetçi, Antikacı Mösyö Yasef, Antika taciri Mister Brokenştali rolünde Cingöz Recai,

• Bacadan Çıkan Duman: Fahri Bey, Fahri Bey'in eşi Melahat Hanım, Fahri Bey'in çalışanları,

• Tatavla Cinayeti: Cingöz Recai'nin adamları, Emin Bey, Cinayete kurban giden Ermeni karı-koca, Niko, Salih, Dimitri, Sarı Eftim, Mahmut,

• Cingöz'ün Akıbeti: Server Bedî, Recai'nin eşi Mebrûke Hanım, Bursa Valisi Mehmet Ali Paşa, Valinin eşi Kâmran Hanım.

Sultan Aziz'in Mücevherleri:

• Cingöz Recai'nin adamları, Jale, Mesadet Hanım, Mesadet Hanım'ın kızı Tülin, Tülin'in eşi Faruk, Fatma, Aile doktoru, Şöför Nuri, İhtiyar hizmetçi Katina, Cezmi, Ferrero ve çetesinden Manzini, Ferhat, Feyyaz, Niko, Komiser yardımcısı ve polisler, Emekli Vali Niyazi Bey

Kral Faruk'un Elmasları:

• Nazif Bey, Nazif Bey'in kızı Ülke, Yelda, Yelda'nın eşi Avukat Necip Toros, Hatice, Falcı kadın, Didar Hanım, Mister Manning kılığında Cingöz Recai, Prenses Zülfiye, Prenses Zülfiye'nin eşi Eslem Paşa, İkinci Şube Müdürü Münir Çeviker, Polis memuru Şakir Bey, Polis memurları, Niko, Gabriyel, Aleko, Orlando, Lida, Arnavut Şakir Bey

Cingöz'ün Esrarı:

• Kalpazan Niko, Kasa hırsızı Vasil, Anastas, Yankesici Mehmet, Cingöz'ün adamları, Cingöz'ün eşi Mebrûke, Mebrûke'nin annesi, Cingöz'ün doktoru, Polis Necati kılığında Cingöz, Polis müdürü Hamdi (Cingöz'ün adamı), Basri Paşa'nın oğulları, Dedektif ve polis memurları, Çingene Gülistan ve eşi, Avukat Haydar Bey, Madam Bogosyan, Hıntıryan'ın eşi ve kızı

Zeyrek Cinayeti:

• Cingöz Recai'nin adamları, Polis memurları, Jale, İhtiyar Zihni Efendi, İhtiyar Zihni Efendi'nin karısı Nezahat Hanım, Bohçacı Emine, Genç kız, Emekli binbaşı Vasfi Bey rolünde Cingöz, Vasfi Bey'in kiracısı, Kaşıkçı Mustafa Efendi, Hizmetçi, Süleyman Tahir, Ali Refik, Ahmet Ferzi, Nazan, Avukat Abdurrahman Bey, Komisyoncu Şükrü Bey, 8. Şube Müdürü Nail Bey

Arsen Lüpen İstanbul'da:

• Cingöz'ün adamları, Polis memurları, Mösyö Ridvay, Madam Ridvay, Matmazel Kivelli, Deli kız Lili, Duvarcı ustası Yorgo, Yorgo'nun eşi ve çocuğu, Doktor Sepetçiyan, Giresunlu tüccar İbrahim Bey, Hacı Nuri Bey, Fincancıyan, Garson Pandeli, Belçikalı Mösyö AlexandreRoux, Perakendeci Yani rolünde Cingöz Recai, Eroin satıcıları Aleko, Niko, Aşçı İstavro, Hizmetçi kızlar, Viyanalı artist Matmazel Emma, Feriköylü Hristo, Hristo'nun kız kardeşi Fofo.

Serinin başkahramanı Cingöz Recai, Elmaslar İçinde adlı hikâye kitabının başlangıcında kendisini şu ifadelerle tanıtır:

• "Cingöz Recai ne mahut bir adamdır, ne de hırsızdır. Cingöz Recai, sadece, kibar bir serseridir" (E.İ. 2014: 10).

• "Cingöz Recai benim! Tekrar söylüyorum ki, telaş etmeye hiç lüzum yok. Burada canınız ve malınız emniyettedir. Emin olun ki, vücudunuza kıl kadar zarar gelmeyeceği gibi, sizden on para da alınmayacaktır" (E.İ. 2014: 10).

Cingöz Recai, oldukça zeki; zekâ oyunları ile rakiplerini alt etmeye çalışan ve bu durumdan eğlenen bir karakterdir:

• "- Cingöz'ün bunları düşünmeyeceğini mi sanıyorsunuz. Sahte pasaport imal etmekte eşi görülmemiş bir teknisyendir o. Bütün hayatı bununla geçmiştir. İsterse sahte para da yapar. Fakat zengindir. Kalpazanlığa hiç tenezzül etmemiştir. Zaten parayı değil, mücadeleyi ve zekâ oyunlarını sever" (K.F.E., 2014: 40).

• "Görüyorsun ki Rızacığım, 'Mebrûke' meselesi, yalnız seni oyalamak ve kendimi eğlendirmek için tertip edilmiş adi bir hileden başka bir şey değildir" (C.E., 2014: 169).

Cingöz Recai; eğitimli, kitap okumayı seven ve genel kültür bilgisi geniş biridir. Okuyarak öğrendiklerini bir iş olarak gördüğü hırsızlıkları süresince uygular, hırsızlıklarında bilgi birikiminin yararını görür:

• "Cingöz Recai, denizciliğe ait bahislere çok alâkadar olduğu için, cemiyet reisiyle uzun bir sohbete daldılar ve yarım saat müddeti geçirdiler" (T.B., 2014: 29).

• "Cingöz, her gün bütün gazeteleri okur. Hem de başmakaleden, ilan sayfasının sonuna kadar her satırı dikkatle okur. Mütalaadan son derece hoşlanan bu adam, ilimden sanattan, politikadan oldukça anlar ve yardımcılarına her zaman der ki: 'Ben bütün başarımı okumaya borçluyum'" (S.H.İ., 2014: 99).

• "Cingöz Recai, odayı Mehmet Rıza'ya gösterdikten sonra, onu koridora çıkardı:

- İşte bu koridor üstünde iki oda daha var. Birisi kütüphanedir. Dünyanın en büyük eserlerini orada bulacaksın" (C.E., 2014: 26).

• "Cingöz devam etti:

- Harikulâde güzel bir kitap!.. Sen gelmeden evvel de uzanmış bu kitabı okuyordum. Aklım fikrim bunda… Müellifin bütün fikirlerine iştirak ediyorum" (Z.C, 2014: 161).

Cingöz müzikle de yakından ilgilidir. Cingöz Recai'nin müzik konusundaki bilgi ve yeteneği neredeyse bir müzisyeninki kadardır:

• "Cingöz gülüyor, sonra ıslıkla 'Sonia' adında eski bir fokstrot çalıyor, ayağıyla tempo tutuyordu" (S.A.M.., 2014: 159).

• "Cingöz bu mücadeleyi, onun yüzünde sanki bir resim gibi seyrediyordu. Kendinden emin ve sakindi. Daha fazla ısrar etmedi ve piyanoya doğru yürüdü. Kapağı açtı. Tek eliyle küçük bir melodi çaldı. Dokunuşlar o kadar tatlıydı ki kız ona bir kere daha hayran baktı" (K.F.E., 2014: 78).

Cingöz'ün meslek olarak gördüğü hırsızlık konusunda bilgisi ve yeteneği de bir hayli fazladır ve Cingöz oldukça çalışkan biridir:

• "Şüphesiz bu incelemede hazır bulunacağım. Zira polisin elinden kurtulmanın en iyi çaresi onun yanı başında bulunmaktır. Polis burnunun ucunu göremez ve daima düşmanı uzaklarda arar" (E.İ, 2014: 125).

• "Cingöz Recai son muvaffakiyetlerinden sonra Tarabya'daki Tokatlıyan Oteli'nde yazı geçiriyordu. Fakat istirahat için mi? Hayır! Cingöz Recai istirahat nedir bilmeyen, en boş zamanlarını bile çalışarak faydalı geçirmek isteyen bir mahlûktur" (E.İ, 2014: 130).

• "Cingöz sordu:

-Makineyi iyice yağlamış mıydınız?

- Evet usta.

-Yoksa müthiş bir gürültü olur. Yakayı ele veririz ha!

- Merak etmeyiniz. Fakat bu makine Malta taşlarını kesmek içindir. Çimentoyu da keser mi dersiniz?

- Demiri bile keser. Kasa açmak için kullandığımız makineler de bu fabrikanın malıdır. Armsvong markası. Hep aynı sistem. Yalnız elverir ki cereyan kuvvetli olsun" (E.İ, 2014: 21).

• “Amerika’da ve İngiltere’de yaşadığı için İngilizce’yi anadili gibi bilir. ‘Makyaj Tekniğinde Plastik Maddeler’ adında bir kitabı da vardır ki üç Avrupa diline tercüme edilmiştir” (K.F.E., 2014: 59).

Peyami Safa, tıpa meraklı ve bu konuda neredeyse bir doktor kadar bilgi sahibidir. Safa’nın yarattığı karakter Cingöz Recai de tıp konusunda bilgi sahibidir:

• “Cingöz, uzaklardan gelir gibi ağırlaşmış bir sesle devam etti:

-Şimdi. Kolların gevşiyor. Yavaş. Yavaş. Büyün vücudunda bir çözülme, gevşeme başlıyor. Kendini bırakıyorsun. Şimdi daha fazla gevşedin. Gevşiyorsun. Bacaklarında da bir uyuşma var. Gözlerini ayıramıyorsun gözlerimden. İstesen de ayıramazsın” (S.A.M., 2014: 101).

• “Cingöz, ona izah etmeye çalıştı:

-İki türlü uyutma vardır. Birine manyatizma derler, ötekine de hipnotizma. Manyetizmada, güya uyutan adamın vücudundan çıkan bir seyyale vardır. Uyuyana o tesir eder. Bunun için uyuyanın başparmakları tutulur, paslar yapılır, falan. Fakat bu nazariye terk edilmiştir. Hipnotizmada sadece dikkati yormak ve adaleleri gevşemeye hazırlamak yeter” (S.A.M., 2014: 111).

Cingöz’ün hırsızlık yapmasının nedeni macerayı ve heyecanı sevmesidir. Kendi deyimi ile Cingöz, kleptomani hastalığına tutulmuştur. Hırsızlık onun için bir tutku, vazgeçilmez bir heyecan hâline gelmiştir. Bu durum seriden örneklendirilecek olunursa:

• “Cingöz Recai telefonu sevinçle kapadı, ellerini ovuşturdu. Saatine bir daha baktı. Gözlerinde büyük bir iş yapmaya hazırlandığı vakitler parlayan azim ışığı, sevinç ve alaycı kıvılcımları yine vardı” (E.İ, 2014: 117).

• “Cingöz Recai, Mehmet Rıza’ya vaktiyle yazdığı mektuplardan birinde bu mücadele oyunlarına ‘Polis Satrancı’ adını veriyordu. Meşhur hırsızın nazarından bu çetin, tehlikeli, bazan korkunç ve daima eğlendirici ve düşündürücü mücadeleler, bir satranç oyunundan farksızdı” (E.K., 2014: 34).

Cingöz Recai, hırsızlıklarını gerçekleştirirken cinayet islemez. Cingöz’ün zalimden, zenginden alıp fakire verme özelliğinin yanında, katilleri adalete teslim etmesi ve çok defa polise suçluları yakalamada yardım etmesinin de halka kendisini sevdirmesinde etkili olduğu söylenebilir:

• “Polis memuru, kızın Cingöz bahsine fazlaca ilgili olduğuna artık tamamıyla kanaat getirdi ve Raşel’in ağzından lakırtı kapmak için dedi ki:

- Cingöz Recai için gazetelere bazı şeyler yazıyorlar… Bu şeyler… Pek de doğru değil… Duyduğuma göre Cingöz Recai pek merhametli, iyi kalpli bir adammış, yalnız haram yiyicilerin parasını yermiş” (M.D., 2014: 53).

• “İhtiyar adam derhâl uyanmış ve yatağın içinde doğrulmuştu. Cingöz tabancayı ihtiyarın göğsüne dayadı:

-Sus, dedi. Kımıldama! Biz hırsız değiliz, katil de değiliz! Size hiçbir şey yapmayacağız” (Ş.T., 2014: 139).

Cingöz kılık değiştirmede de beceriklidir:

• “Cingöz Recai, gümüş çekmecenin kapağını açtı. Kapaklı bir ayna vardı. Aynanın karşısına oturdu. Aharonyan’a dedi ki:

- Rica ederim, farz ediniz ki, şimdi ben sizin resminizi yapacağım. Yerinizden hiç kımıldamadan, daima yüzüme bakınız” (E.İ, 2014: 11).

• “Cingöz Recai de o gece tiyatroya gelmişti. Sarı uzun sakallı, kamburu çıkmış, elleri ve bacakları titreyen altmış beşlik bir ihtiyar kıyafetindeydi” (T.B., 2014: 5).

Cingöz kılık değiştirmede öylesine başarılıdır ki, bir defasında kendisini Mehmet Rıza’ya; Mehmet Rıza’yı da kendisine benzeterek polis dedektifinin tutuklanmasına yol açmıştır:

• “Bir kutunun içinde, Cingöz’ün tebdil çehre için kullandığı malzemeler vardı. On beş dakika kadar uğraşarak, kendisini, Mehmet Rıza’nın polis vesikasındaki fotoğrafa oldukça benzetti. Sonra başkomiserin belindeki polis kayışını kendi beline geçirdi” (C.E., 2014: 290).

Kahkasıyla meşhur Fransız hırsız Arsen Lüpen gibi Cingöz’ün de şen kahkahaları vardır:

• “Hayatında pek nadir müşkülat zamanlarında bu kadar şiddetli ve ateşli bir iş düşünmemişti. Birdenbire hafif bir muvaffakiyet kahkahası salıvererek yanı başındaki kapağı açtı, yardımcısı ile bodruma indi” (S.H.İ., 2014: 75).

• “Dört tarafta da, yerde, raflarda, hususî gözlerde, etajerlerde, yüzlerce, binlerce deste nakit paralar vardı. Cingöz keyifli bir kahkaha atmaktan kendini alamayarak:

- Milyonlara konduk! Dedi” (S.H.İ., 2014: 123).

Cingöz, hırsızlık sırasında oldukça soğukkanlıdır. En zor anlarda bile neşesinden bir şey kaybetmez, heyecanına hâkim ve soğukkanlıdır:

• “Bu gürültüleri işittikçe, Cingöz Recai, kısık bir kahkaha salıverdi:

- Vur abalıya! Bir kapıyı kırmasını bile bilmiyorlar be!” (E.İ, 2014: 32).

• “Cingöz Recai daima soğukkanlı, kendine hâkim ve pek alaycı idi. Rıza’nın tabancası ne kadar yakınlaşırsa yakınlaşsın, telaşa lüzum görmüyordu. Kahvede iskambil yahut tavla oynayan bir adamın neşesiyle gevrek gevrek güldü” (E.İ, 2014: 79).

Peyami Safa, serinin başkahramanı Cingöz Recai'yi sadece Mehmet Rıza karşısında değil Sherlock Holmes ve Arsen Lüpen karşısında da üstün göstermiştir. Safa'nın gözünde Batıyı temsil eden Sherlock Holmes, serideki maceralarında başarısız olmuş; Cingöz'e karşı üstünlük kuramamıştır. Hem Sherlock Holmes hem Arsen Lüpen Cingöz'e karşı hayranlık beslemektedir. Batı karşısında sürekli Doğunun kazanması sağlanmıştır:

- "Sherlock Holmes'in memleketine dönmek zamanı artık gelmişti. Beş aydan fazla İstanbul'da kalan meşhur polis hafiyesi, kendisinden beklenen ve istenen şeyi yapamamakla yani Cingöz Recai'yi yakalayamamakla beraber Türk polisine birçok hizmet ifa etmişti" (Ş.T., 2014: 92).

- "Lüpen, parmaklarıyla masanın üstündeki yemek listesi mukavvasının kenarını büküp açıyordu. Mırıldandı:

-Dehşetsiniz!.. Bu kadar eşsiz bir zekânız olduğunu bilmiyordum" (A.L.İ., 2014: 342).

Cingöz Recai her ne kadar bir hırsız tiplemesi olarak yaratılmışsa da millî hassasiyetleri olan, milliyetçi bir karakterdir. Cingöz, Arsen Lüpen'e hayranlık duyuyor olmasına rağmen onun yakalanmasını istemekte, Türk polisinin Lüpen karşısında başarılı olması için Türk polisine yardım etmeye çalışmaktadır:

- "Gariptir, size karşı iki duygum var: Hem sizin dostunuz olmak, sizinle beraber çalışmak istiyorum hem de Türk polisine yardım ederek yakalanmanızı istiyorum. Belki birinci duygum mesleğime, ikinci duygum da milletime sevgimden ileri geliyor" (A.L.İ., 2014: 302).

Cingöz Recai serisinde rakip, karşıt güç konumundaki Polis hafiyesi Mehmet Rıza ise yazar tarafından tanıtılmıştır:

- "Mehmet Rıza, öteki polis memurlarına hiç benzemezdi, tam anlamıyla çağdaş bir adamdı, Avrupa'da tahsil görmüş, kibar bir aile içinde yetişmiş, yabancı dil bilir, musiki bilir, edep ve terbiye bilir, söz sohbet bilirdi" (E.İ., 2014: 36).

Mehmet Rıza, Cingöz Recai'yi yakalayabilmek için uğraşan ona hayranlık duymaktan kendini alamayan; çok zeki, kurnaz ve ünlü bir polis hafiyesidir:

- "Mehmet Rıza'nın derdi, imanı Cingöz Recai idi. İblisi ele geçirmedikçe rahat yüzü görmeyeceğine emindi" (E.İ., 2014: 35).

- "Halbuki Mehmet Rıza, otomobilin taşlara vurarak paramparça olacağını bilse, Cingöz'e yetişmek için gözüne hiçbir şey gözükmüyordu" (E.İ., 2014: 51).

Mehmet Rıza çalışmaktan, sürekli polisiye olayların peşinde olmaktan mutlu olan; mesleğine âşık, başarılı bir dedektiftir:

• “Mehmet Rıza, işi olmadığı zamanlar bile evde oturmayı âdet edinmiş bir adam değildir. İşsiz gecelerinde sabaha kadar dolaşarak birçok şüpheli insanın peşine takıldığı ve böylece mesleğinde tecrübeler yaptığı olağan işidir” (M.D., 2014: 112).

• “Sherlock Holmes buna dikkat ederek:

- Mesleğinizi ne kadar seviyorsunuz Rıza Bey, dedi.

- Bu bir hakikattir, Mister Holmes! Senelerden beri bu Cingöz’ün peşinde ne kadar koştuğumu, kan ter içinde kaldığımı, ne tehlikeler geçirdiğimi bilmezsiniz” (S.H.İ., 2014: 91).

Mehmet Rıza, halk tarafından hayranlık duyulan; emniyet teşkilatında sürekli takdir edilen bir polis memurudur:

• “Hafiyenin dâhiyane keşifleri, ev sahibi ile karısını takdirlere ve hayretlere boğmuştu. Mehmet Rıza’nın olağanüstü zekâsına hayran olan Namık Bey, sevincinden ellerini çırpıyor” (E.K., 2014: 15).

• “Karı koca, hem karşı karşıya oldukları tehlikenin büyüklüğüne, hem de bir Türk polis memurunun bu işte gösterdiği zekâya hayran kalarak dediler ki:

- Sizi tebrik ederiz Rıza Bey. Bu kadar kısa bir zamanda böyle mükemmel bir bilgi elde etmek dünyanın hiçbir polisinde görülmüş değildir” (C.K., 2014: 42).

Mehmet Rıza, Cingöz kadar olmasa da kılık değiştirmede maharetlidir:

• “Mehmet Rıza, ertesi gün, bıyıksız ve şapkalı bir Ermeni genci kıyafetinde Mahmut Efendi’nin yazıhanesine girdiği zaman, ilk önce tüccar onu tanıyamadı” (M.D., 2014: 51).

• “…Rus elçiliğinin sırasında, merdivenli, dik yokuşlu bir sokak vardır. Orada, sabahlara kadar açık duran bir meyhane, Beyoğlu’nun en meşhur hırsızlarının, dolandırıcılarının, katillerinin yatağıdır. Mehmet Rıza, kıyafetini değiştirerek oraya girer oturur, kendine sarhoş bir yabancı turist süsü vererek etrafa göz kulak olur” (C.E., 2014: 7).

Ünlü polis dedektifi Sherlock Holmes, serinin beşinci kitabında maceralara dâhil olur. Türk polisinin davetiyle İstanbul’a gelen dedektif Holmes, Cingöz Recai’nin yakalanması için Mehmet Rıza ve ekibi ile işbirliği içinde çalışır. Holmes’un fizikî özellikleri şu şekilde aktarılmıştır:

• “Bunlardan biri, diz kapaklarından aşağıya kadar uzun, gayet bol, ağır İngiliz kumaşından satranç desenli bir palto giymiş, kasketini kaşlarının üstüne kadar geçirmiş, demir gibi sağlam, uzun burunlu, çenesi kuvvetli bir hareketle geriye çekik, ince dudakları arasında piposunu sıkıştırmış, fakat burnunun iki yanında çenesine doğru, oyulmuş bir şimşir gibi katı ve keskin iki

çizgi uzanan, parlak ve keskin bakışlı, olduğu yerde kale gibi heybetli ve hareketsiz duran bir adamdır: Sherlock Holmes!.....” (S.H.İ., 2014: 6).

Sherlock Holmes, oldukça çalışkan bir dedektiftir. Ünlü polis hafiyesi Holmes, sürekli iz peşinde koşmaktan mutludur:

- “Sherlock Holmes kuru bir sesle cevap verdi:

- Hayır, yorulmak âdetim değildir. Rica ederim, beni İstanbul’a davetinizi gerektiren meseleyi anlatınız. Bu geceden itibaren işe başlamak istiyorum. Vaktim çok kıymetlidir” (S.H.İ., 2014: 8).

- Sherlock Holmes’in yüzünde bir tebessüm gören Doktor Watson samimi olarak dedi ki:

> - Holmes! Sizi en tatlı uykunuzdan uyandıran olaylardan bile hoşlanıyorsunuz. Bir esrarkeş gibi polisiye olaylarına alıştınız. Âdeta, asayişi, mükemmel bir şehirde yaşamak, sizin için mümkün olmayacak” (Ş.T., 2014: 127).

Holmes, oldukça zeki; olayları iyi analiz eden bir dedektiftir. Öngörüleri çoğu zaman doğru çıkar:

- “İngiliz Polis Hafiyesi dedi ki:

- Derhâl içeriye girelim, dostumuz Watson da yaralıları muayene etsin. Ben bir intihar olayına inanmak istemiyorum” (S.H.İ., 2014: 135).

Holmes da tıpkı Mehmet Rıza gibi iş ahlâkına sahip, mesleğini her şeyin önünde gören bir kişiliğe sahiptir:

- “Sherlock Holmes mırıldandı:

-Ben bir kanun adamıyım, dedi. Bütün suçluları adaletin eline teslim etmeyi vazife telakki ederim. Şeref veya muvaffakiyet fikri ikinci gelir. Sizi tevkif etmek vazifemdir” (Ş.T., 2014: 11-12).

Holmes ve yardımcısı Doktor Watson da meslekleri gereği kılık değiştirmede maharetlidir:

- “Sherlock Holmes ve Doktor Watson olağanüstü bir ustalıkla kıyafet değiştirerek mücevherlerin teşhir edildiği salonda duruyorlardı” (Ş.T., 2014: 83).

Doktor Watson, Holmes’in yardımcısıdır. Watson serinin beşinci kitabında şu şekilde tasvir edilmiştir:

- “Yanında ince uzun, daha zarif ve keskin bakışlı, başını her tarafa çeviren zayıf bir adam daha vardı ki, bunun da Holmes’in dostu Watson olduğu anlaşılıyordu” (S.H.İ., 2014: 6).

Watson, insan ruhundan anlayan; suç suçlu ilişkisini en ince ayrıntısına kadar yorumlayabilen biridir. Watson’un bu özellikleri, Holmes’in işini kolaylaştırır:

• “Aziz dostu Doktor Watson’un bu açık ve samimi sözlerini dikkatle dinleyen Sherlock Holmes, takdirkârane bir hareketle cevap verdi:

- Her şeyi anlayan ve yalnız uzviyetimizin değil, ruhun da esrarını bilen bir adam olduğunuza şüphe yoktur Watson. Evet, sözlerinizin içinde inkâr edebileceğim hiçbir husus yoktur” (Ş.T., 2014: 76).

• “Sherlock Holmes, Watson’a dönerek:

- Azizim Doktor, dedi. Siz ki insan ruhları hakkındaki tetkikatınızla meşhursunuz; bu müthiş serserinin şu anda bile neşesini muhafaza edebilmesine ne dersiniz?” (Ş.T., 2014: 88).

Serinin son kitabında meşhur hırsız Arsen Lüpen de romana dâhil olur. Lüpen’in İstanbul’a geleceği söylentisi İstanbul halkında büyük bir heyecan yaratmış, polis teşkilatı ek önlemler almıştır:

• “Arsen Lüpen İstanbul’da!..

Bu haber gazetelerde çıktığı gün, bütün şehir, belki bütün memleket allak bullak oldu. Rivayete göre, hemen polis ikinci şube teşkilatı kuvvetlendirilmişti. Gene rivayete göre, büyük bankaların idare meclisleri, kasa dairelerini daha fazla emniyet altına almak için toplanmışlar, zengin şirketler üst kat pencerelerine demir parmaklıklar yaptırmışlardı” (A.L.İ., 2014: 7).

Meşhur Fransız hırsız Arsen Lüpen, Arsen Lüpen İstanbul’da adlı kitapta yazar tarafından tanıtılmıştır:

• “Mehmet Rıza, kaşlarını çatmış, bütün dikkatini gözlerinin bebeklerine toplayarak sağa sola bir santim şaşmayan sabit bakışlarla onu tetkike diyordu. Arsen Lüpen! Arsen Lüpen bu ha? Şurada, iki adım ötede, her tarafı sımsıkı bağlı olduğu hâlde, belki sancılar çektiği hâlde yüzü rahat, koyu yeşil ve uzun kirpikli zeki gözlerinin içi gülümseyen, geniş alınlı, parlak sarı saçlı adam Arsen Lüpen demek!” (A.L.İ., 2014: 258).

Lüpen de Cingöz kadar cesurdur. Cinayet işlemediğini iddia eder ve sadece zenginlerden çaldığını söyler:

• “Sanatımı ilana gerek yok. Ben, hırsızım ve katil değilim. Hem de pek zengin olanların servetinden bir kısmını çalarak kendilerine zarar vermeyecek tarzda hırsızım. Mesela, pek zengin abidelerle dolu olan İstanbul’dan güpegündüz Çemberlitaş’ın aşırıldığını duyarsanız bunda Arsen Lüpen’in parmağını arayabilirsiniz…” (A.L.İ., 2014: 119).

Seride yer alan kahramanlar ilgi çekici özelliklere sahiptir. Sürekli heyecan öğesini barındıran eserin yapısına uygun olarak seride yer alan kitaplardaki şahıs kadrosu da hareketli ve aktiftir.

Serinin başkahramanları Cingöz Recai ve Mehmet Rıza, yaşam gerçekliğine uygun bir şekilde çizilmiştir.

Çocuklar okudukları kitaplarda yer alan kahramanları rol model olarak alırlar. Serinin başkahramanlarından Cingöz Recai, bir hırsız tiplemesidir. Cingöz her ne kadar adam öldürmeye, kan dökmeye karşı olsa da serinin polisiye karakterli olması şiddet unsurlarının da fazlasıyla yer almasına yol açmıştır. Çocuğun gelişimi açısından hırsız tiplemesi ve şiddet unsurları bir sakıncadır. Ancak polisiye kurgulu romanlar için bu durum kaçınılmazdır. Safa bu sıkıntıyı, hırsızlığın yanlış bir davranış olduğunu kahramanlar aracılığıyla çocuk okura hissettirerek gidermiştir. Halkın çoğu Cingöz'ün adını duyunca dahi korkar. Halkın gözünde Cingöz kimi zaman bir kahraman gibi görülse bile bu durum çocuk okurun gözünde onun korku uyandıran bir hırsız olduğunu, yanlış bir davranış içinde olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Cingöz'ün yanlış davranışlar içinde olduğu, korku veren bir hırsız tiplemesi olduğu seriden örneklendirilecek olunursa:

- "Genç kadın, 'Cingöz Recai' ismini duyar duymaz, gayriihtiyari titredi ve yanındaki adama derin bir dikkatle bakmaya başladı" (C.K., 2014: 61).
- "Mahmut Efendi, oturduğu sandalyeden sıçradı.

  -Cingöz mü? Cingöz Recai mi?" (M.D., 2014: 48).
- "Ne diyorsunuz? Cingöz Recai ha! Köşkümün içinde Cingöz Recai mi var?" (EK., 2014: 21).
- "Cingöz Recai, bu sözleri söylerken Mehmet Rıza da ona hayran hayran bakıyordu. Şu serserinin bu kibarlığı, bu terbiyesi, bu malumatı, bu sükûneti gözle görmedikçe inanılacak şeylerden değildi. Onun şu zarif kıyafeti, şu beğenilmeyen hâllerini, şu tatlı sesini, cazip ve güzel bakışlarını görenler, sefih, ahlaksız, zarar verici, hatta alçak bir adam olduğuna nasıl inanabilirler? (C.E., 2014: 34).
- "Şimdiye kadar birçok defa Cingöz'le boy ölçüşmüş, hiçbirinde bu lanet, bu yezit, bu habis dolandırıcıyı ele geçirememişti. Bu sefer bütün gücüyle çalışarak Cingöz'ü mutlaka enselemek istiyordu" (E.İ., 2014: 65).

4.Cingöz Recai Serisindeki Mekân Unsurları

Seride yer alan mekân unsurlarına bakıldığında; serinin tamamında maceralar İstanbul'un değişik semtlerinde geçmektedir:

- Elmaslar İçinde:

Eminönü, Rumelihisarı, Nişantaşı, Beşiktaş, Ayazpaşa, Dolmabahçe, Beyoğlu, İstiklâl Caddesi, Sultanahmet, Tepebaşı, Fatih, Perapalas, Harbiye, Şişli, Tatavla, Tarabya…

• Tiyatro Baskını:

Tepebaşı Tiyatrosu, Beyazıt, Kadıköy, Kuşdili, Sirkeci, Galata, Kalamış, Büyükdere, Mahmutpaşa, Mühürdar sahili, Kalamış, Zincirlikuyu, Sultanhamam, Eminönü Valide Kıraathanesi, Anadolu Kavağı...

• Mişon'un Definesi:

Beşiktaş, Sultanahmet, Rumeli Hisarı Sahili, Taksim, Pangaltı, Sultanhamamı, Bomonti Caddesi, Osmanbey, Kızıltoprak, Eminönü, Galatasaray...

• Esrarlı Köşk:

Osmanbey, Pera Palas Oteli, Şişli, Kâğıthane, Moda, Kanlıca...

• Sherlock Holmes İstanbul'da:

Sirkeci Garı, Nişantaşı, Teşvikiye, Boğaziçi, Beşiktaş, Beyoğlu, Galatasaray, Harbiye, Meydancık, Kadıköy, Eminönü, Kasımpaşa, Balat, Şişli, Piyer Loti, Kadırga Meydanı, Taksim, Sıraserviler, Cihangir, Firuzağa Çarşısı, Yakacık, Gedik Paşa, Tophane...

• Şeytanî Tuzak:

Taksim, Ayaz Paşa, Tokatlıyan, Beşiktaş, Tepebaşı, Yıldız, Galata, Şişli, Beyoğlu, Anadolu Hisarı, Göksu Deresi, Yeniköy, Rumeli Sahili...

• Cingöz Kafeste:

Rumeli Hisarı, Borsa Hanı, Beyoğlu, Tepebaşı, Galatasaray, Sultanahmet, Perapalas, Taksim, Feriköy, Şişli, Sıraserviler, Tatavla, Sirkeci, Sultanhamam, Tokatlıyan, Eyüpsultan...

• Sultan Aziz'in Mücevherleri:

Bostancı, Ayazpaşa, Beyoğlu, Tophane, Taksim, Silahtarağa, Karacaahmet, Cihangir, Tarlabaşı, Mecidiyeköy…

• Kral Faruk'un Elmasları:

Beyoğlu, Karaköy, Tarlabaşı, Taksim, Göztepe, Kurtuluş, Suadiye, Arnavutköy, Ayazpaşa, Kandilli, Tarabya, Bebek, Galata, Erenköy…

• Cingöz'ün Esrarı

Beyoğlu, Sirkeci, Nişantaşı, Kâğıthane, Beşiktaş, Eminönü, Galata, Tepebaşı, Beyazıt, Küçük Ayasofya, Kumkapı, Aksaray…

• Zeyrek Cinayeti:

Galata, Ayaspaşa, Nişantaşı, Teşvikiye, Beşiktaş, Karagümrük, Unkapanı, Mahmutpaşa, Saraçhane, Ortaköy, Osmanbey, Taksim, Kadıköy, Üsküdar, Sirkeci, İstinye, Osmanbey…

• Arsen Lüpen İstanbul'da:

Beyoğlu, Cihangir, Rumelihisarı, Beyazıt, Kadırga, Fazlıpaşa, Kumkapı, Bakırköy, Sirkeci, Kalamış, Galata, Bebek, Bakırköy…

Cingöz, zenginden alıp fakire veren; haksız kazanç elde ederek servet edinmiş kimselere karşı hırsızlıklarını gerçekleştiren bir karakterdir. Hırsızlıklar bazen bir yalıda, köşkte; bazen zengin tüccarların dükkânlarında, bir bankada, sinemada, sokakta, caddede, tiyatroda, zengin davetlilerin katıldığı bir baloda gerçekleşmektedir. Yine polis müdüriyeti, konaklanan bir otel, kahvehâne, meyhâne vb. de kullanılan mekân unsurlarındandır. Seride yer alan açık mekân unsurlarına yönelik anlatılar seriden örneklendirilecek olunursa:

• "Otomobil Beyoğlu'nda, İstiklâl Caddesi'nde büyük bir apartmanın önünde durdu. Cingöz Recai ve yardımcıları apartmana girdiler. Aharonyan, bu apartmanın birinci katında oturuyordu" (E.İ., 2014:15).

• "Bir kış gecesi, alafranga sat dokuz buçukta, Beyoğlu sinemalarından birinin kapısında, pek kalabalık vardı. Bilet gişesinin yanında uzun boylu, zayıf, zarif bir adam ayakta duruyor, yerinden hiç kımıldamıyor, gişeden bilet alanlara dikkatle bakıyordu" (E.İ., 2014: 59).

• "Cingöz Recai ile hanımı Mebrûke, Sultanhamam'da büyük bir kumaş mağazasından alışveriş ederek sokağa çıkmışlardı. Mebrûke, kaldırımda biraz durarak beş katlı muazzam, kargir bir bina olan kumaş satış yerine hayretle bakarak:

- Ne büyük bir mağaza! Dedi" (T.B., 2014: 90).

• "Hava iyice kararmış ve gece bastırmıştı. Cingöz ile yardımcısı soruştura soruştura Mişon'un evini buldular. Cingöz Recai, lazım gelen bütün talimatı vermiş bulunduğu için yeni bir şey söylemeye lüzum görmeden evin kapısını çaldı. Bu; eski, iki katlı, tahtadan yapılmış, pencereleri ışıksız bir evdi" (M.D., 2014: 8).

Kapalı mekân olarak kullanılan unsurlar seriden örneklendirilecek olunursa:

• "Dünyada her şey ne kadar kolaydır. Ben bundan on gün evvel bir gün şu mücevherât mağazasının önünden geçerken kendi kendime dedim ki: 'Ulan Recai… Şu dükkânı soymanın bir çaresi yok mu?'" (E.İ., 2014: 22).

- "Cingöz Recai son muvaffakiyetlerinden sonra Tarabya'daki Tokatlıyan Oteli'nde yazı geçiriyordu. Fakat istirahat için mi? Hayır!" (E.İ., 2014: 130).

- "Tütüncü Abbas Efendi, Beyazıt'taki evinde yalnız başına oturan bekâr ve zengin bir adamdır. Sabahleyin güneş doğarken evinden çıkar ve akşamüstü yatsıya doğru evine girer. Sokak kapısını kilitler ve yatar" (T.B., 2014: 19).

- "Kadıköy'de, Mühürdar Sahili köşklerinden birinde Muhtar Şadi isminde zengin bir adam oturuyordu. Bu zat her akşam saat yediye doğru evine gelir, yaz günleri, Mühürdar sahil yolu üstündeki bahçeye nazır odanın penceresinde oturur, bir yorgunluk kahvesi içer ve yemek vaktine kadar bahçede gezinen, konuşan ve şarkı söyleyen kızlarını seyrederdi" (T.B., 2014: 47).

Cingöz'ün İstanbul'un çeşitli yerlerinde evleri ve teşkilatını yerleştirdiği yerler mevcuttur. Cingöz'ün konakladığı evler ve teşkilatının yer aldığı binalar ile Mehmet Rıza'nın yaşadığı evler de kapalı mekân unsurlarındandır:

- "Aharonyan, kamaşan gözleriyle etrafına baktı ve şaşırdı kaldı. Burası, gayet süslü ve mükellef bir salondu" (E.İ., 2014: 8).

- "Meşhur polis memuru Mehmet Rıza, Sultanahmet'teki evinde rahat karyolasından akşama doğru kalktı. Sabahtan beri uykuda idi" (E.İ., 2014: 35).

- "Şoför otomobilden atlayarak apartmana girdi. Rıza da arkasından yürüdü, herifin birinci kattaki dairenin kapısını çaldığını görünce sofada duran büyük bir sobanın arkasında gizlendi" (E.İ., 2014: 70).

- "Cingöz Recai, Harbiye'de Nişantaşı Caddesi'nde, yeni satın aldığı büyük apartmanın ikinci katında, uydurma bir yabancı doktorun ismi altında oturuyordu" (E.İ., 2014: 116).

5.Cingöz Recai Serisinde Zaman

Cingöz Recai serisinde zamana yönelik atıflar, vurgular çok belirgin değildir. Eserin vak'a zamanına yönelik kesin bir tarihin yer almadığı görülmektedir. Anlatının vak'a zamanı hakkında kesin bir çıkarımda bulunmak zordur. Serinin birinci kitabı olan Elmaslar İçinde adlı hikâye kitabında tarihî İstanbul yangınlarından söz edilmiştir. İstanbul'da o dönem en büyük yangın Cibali taraflarında çıkan, Cerrahpaşa'nın önlerinde kadar gelen ve üç gün süren Fatih yangınıydı. 1918 yılında meydana gelen Sultan Selim yangınında Cibali ve Fatih civarında 7.500 bina yanmıştır (Özgünler, 2008: 12). Kitapta anlatılan olayların, Cibali-Fatih yangınlarından sonraki bir tarihte gerçekleştiği şu ifadeden anlaşılmaktadır:

• “Mahmut Bey Fatih’te oturuyor, çarşıdaki dükkânından çıktıktan sonra, kahvede fazlaca vakit geçirdiği için eve geç dönüyordu. Eve geç dönmek bir şey değil, fakat yangın yerlerinden geçiyordu” (E.İ. 2014: 88).

Eserin arka plânında yer alan dönem belirgin değildir ve dönemin şartları, toplumsal katmanlar aktarılarak okuyucuya zaman kavramı hissettirilmeye çalışılmıştır. Dönemin yaşayış tarzı, toplumsal unsurlar, farklı milletlerden oluşan şahıs kadrosu; kitaptaki olayların, İstanbul’un kozmopolit bir yapıya sahip olduğu bir dönemde geçtiğini işaret etmektedir. Seride İstanbul’un kozmopolit yapısının bozulmadığı, her din ve milletten insanların yaşadığı bir İstanbul tasvir edilmiştir:

• “Aharonyan’ın dairesinde bir Rum hizmetçi kızı bulunduğunu biliyordu, kapıyı çaldı. Rum hizmetçi kız kapıyı açtı” (E.İ. 2014: 16).

• “Cingöz Recai, içinde bulunan zengin bir kiracıyı soymak için bu apartmanı satın almıştı. Bu zengin kiracı, antika meraklısı bir Yunanlı’dır” (E.İ. 2014: 116).

• “Cingöz Recai, apartmanın pek sade bir eşya ile döşeli salonundan bir kanepeye yan yatmış, bol sigara içerek gündelik gazete okuyordu. Lusi de, bir koltukta uzanmış iş işliyordu” (E.İ. 2014: 117).

• “Rum ve Yahudi hizmetçiler büyük bir feryâd kopardılar. Su taşımaya koşuyorlar, mutfağın, koridorların, pencerelerinden dışarıya işittirmek için bağırıyorlardı.” (E.İ. 2014: 119).

Osmanlı Devleti’nin egemenliği süresince kozmopolit bir yapıda olduğu da göz önünde bulundurulursa; bu ifadelerin eserin vak’a zamanı konusunda net bir bilgi veremeyeceği görülmektedir. Seride yer alan birtakım ipuçları ise olayların I. Dünya Savaşı ile II. Dünya Savaşı arasındaki yıllarda geçtiği konusunda fikir vermektedir. Tiyatro Baskını ve Cingöz’ün Esrarı adlı kitaplarda yer alan aşağıdaki ifadeler, anlatının vak’a zamanı hakkındaki en somut ipuçlarıdır:

• “Birinci Cihan Harbi zenginlerinden Hüsnü Bey, artık ihtiyarladığı için dünya işlerinden ellerini çekerek, Anadolu Kavağı’ndaki çiftliğine yerleşmişti” (T.B., 2014: 115).

• “Başkomiser, Cingöz’ü tutuklamak için programını hazırlamıştı. Vapur, mütarekeye ait bir kontrol sebebiyle ancak ertesi sabah Çanakkale’ye yetişecekti” (C.E., 2014: 279).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Cingöz Recai serisinin içerik unsurları incelenmiştir. Cingöz Recai serisinde yer alan kitapların içerik unsurlarının 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında ifade edilen genel amaçları ne ölçüde karşıladığı hususunda bir değerlendirme yapılacak olunursa;

Seride yer alan anlatıcı ve bakış açısı kullanımına bakıldığında; "Cingöz Kafeste" adlı kitabın son hikâyesi olan Cingöz'ün Akıbeti adlı hikâye hariç tüm kitaplarda üçüncü şahıs anlatıcı kullanıldığı görülmektedir. Seri boyunca kullanılan bakış açısı ise, tanrısal bakış açısıdır. Cingöz'ün Akıbeti" adlı hikâyede ise birinci şahıs anlatıcı ve tanrısal bakış açısı kullanılmıştır. Tanrısal bakış açısının kullanımında dikkat edilmediğinde anlatıcı ilahi bir karakter kazanarak anlatının olağanüstü bir yapıya bürünmesine neden olabilir (Tekin, 2014: 39-40). Cingöz Recai serisine bakıldığında kullanılan bakış açısının ölçülü olduğu, anlatının olağanüstü bir yapıda olmadığı görülmektedir. Çocuk okurun anlatının gerçekliği konusunda herhangi bir şüpheye düşeceği bir anlatım gözlenmemektedir.

Araştırmaya konu olan Cingöz Recai serisi, ilgi çekici maceralar taşıyan konusu ve olay örgüsü ile çocuk okurun sürekli heyecan ve merak içerisinde okumasını sağlayacak bir içerikte kurgulanmıştır. Seri boyunca anlatımın tek düze olmadığı, olay örgüsünün aksiyona ve bilinmezliğe dayandığı görülmektedir. Polisiye öykü ve romanların karakterine uygun olarak eserlerde canlı bir anlatım yeğlenmiştir. Seride yer alan eserlerdeki akıcı üslûp ve olay örgüsünün tahmin edilemez içerikte oluşu, çocukta merak duygusu uyandıracaktır. Çocukta merak duygusu uyandıran, çocuğun sürekli anlatının içinde olmasını sağlayacak olay örgüsü üzerine kurulu eserler; çocuğun okumaya karşı ilgi duymasını, yeni yeni kitaplar edinerek okuma isteği içerisine girmesini sağlar. Zamanla okuduğu her yeni kitapla çocuk, bir kitap kurdu olmakta ilerleyecek; okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanacaktır.

Olay örgüsünün bilinmezlik üzerine kurulmuş olması, çocuk okuru olayların geleceğine yönelik sürekli tahminde bulunmaya, olaylar arasında bir bağ kurmaya yöneltir. Çocuk okur çatışmanın, olay örgüsünün barındırdığı bilinmezliği çözebilmek adına olaylar arasında bir analiz-sentez yapmaya ve olayların akışına, sonucuna yönelik değerlendirmelerde bulunmaya başlar. Bu özelliğiyle seri çocuğu okuma eyleminin ortağı yapacak içerikte bir yapıya sahiptir. Bu anlamda Cingöz Recai serisi çocuk okurun düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerinin gelişmesini sağlayacak niteliklere sahiptir.

Cingöz Recai serisinin başkahramanı Cingöz, işini iyi yapan, sürekli araştıran ve okuyan biridir. Çok çalışkandır ve mesleği olarak tabir ettiği hırsızlıklarını bilimsel yayınları takip ederek, kendini geliştirerek; sürekli yenilikleri takip ederek gerçekleştirir. İngilizceyi ana dili gibi bilen Cingöz, makyaj tekniği üzerine ve dudak boyasından karakter analizi üzerine kitaplar kaleme almıştır. Cingöz'ün ve Mehmet Rıza'nın başarılı olmasındaki en büyük etken, aklını kullanması ve disiplinli olmasıdır. Cingöz Recai, hırsızlıktaki başarısını ve yeteneğini bilimsel çalışmaları takip etmesine; yapıcı olmasına ve yaratıcı düşünmesine borçludur.

Cingöz Recai ile Mehmet Rıza arasındaki mücadele etrafında şekillenen Cingöz Recai serisinde Cingöz, birkaç kez yakalanmış olsa da üstün dehâsıyla kimi zaman suçüstü iken kurtulmayı başarmış, kimi zaman da hapse düştükten sonra bir kaçış yolunu bulmuştur. Cingöz ile Mehmet Rıza arasındaki mücadele, amansızdır ve sürprizlerle doludur. Bu durum eseri okuyanın ilgi ve heyecanını artırır, esere karşı sürekli uyanık kalmasını sağlar. Bu yönüyle Cingöz Recai serisi, çocuk okurun okuma süresince uyanık kalmasını sağlayacak içeriktedir. Sürekli olayların içinde olan çocuk okur, olay örgüsündeki düğümleri, karmaşayı çözmeye çalışır; eserin geleceğine yönelik tahminlerde bulunur. Seri boyunca karşılaşılan maceralar karşısında ortaya atılan problemleri çözmeye çalışır. Okuma esnasında kimi zaman Mehmet Rıza'nın rolüne soyunur ve bir dedektif titizliğiyle geleceğe yönelik tahminler yürütür. Cingöz Recai serisinin merak öğesini fazlasıyla barındıran olay örgüsü, hırsız polis kovalamacasının yarattığı heyecan iklimi, serinin başkahramanı Cingöz ve Mehmet Rıza'nın olaylar karşısında akılcı tutumu; çocuk okurun bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmesini sağlaması bakımından önemlidir.

Edebî metinler, okura bir kaçış olanağı verir. Günlük yaşamın sıkıcılığından ve yaşanılan sıkıntılardan kitap okunarak uzaklaşılabilir. Polisiye romanlar da okura bu kaçış olanağını verebilmektedir. Bununla birlikte polisiye romanlarda okur, kahramanla özdeşleştiği gibi bir rekabete de girer. Çocuk okur açısından bakılınca, çocuk okur okuduğu polisiye romandaki dedektif ile birlikte sırrı, bilinmezliği çözmeye çalışır. Kimi zaman bu bir işbirliği içinde olur kimi zaman da bir rekabet içerisinde (Üyepazarcı, 1997: 14-15). Çocuk okur, eldeki bilgileri değerlendirerek muammayı keşfetmeye çalışır; olayları yorumlar, zihninde olayların geleceğine yönelik tahminlerde bulunur. Cingöz Recai serisinde başkahraman Cingöz, Mehmet Rıza'nın elinden kaçmak için sürekli yeni bir hamle yapmakta, çocuk okuru şaşırtmaktadır. Cingöz tam yakalandı denildiği anda bile bir yolunu bulup kaçmaktadır. Çocuk okur, Cingöz'ün bu yeteneği karşısında hayrete düşecek ancak her defasında kaçan Cingöz'ün yeni bir olay karşısında nasıl bir kaçış hikâyesi yazacağını merak ederek geleceğe yönelik sürekli tahminlerde bulunacaktır. Seri boyunca yer alan entrikalar, hırsızlıklar Mehmet Rıza tarafından aydınlatılmaya çalışılırken çocuk okur da anlatının içinde yer alacak; bilinmeze yönelik tahminlerde bulunacaktır.

Cingöz Recai serisinde yer alan zaman unsurlarını incelediğimizde ise zamanın belirsiz olduğu; belirgin bir zaman ifadesinin yer almadığı görülmektedir. Eserin arka plânında yer alan dönem belirgin değildir ve dönemin şartları, toplumsal katmanlar aktarılarak okuyucuya zaman kavramı hissettirilmeye çalışılmıştır. Eserde zaman ile ilgili unsurların eksik olması, çocuk okuru olayların geçtiği zamana dair bir tahmin yürütmeye zorlamaktadır. Seride yer alan birtakım ipuçları ile çocuk okur eserin zamanına yönelik tahminlerde bulunur, zihninde canlandırdıkları ile vak'a zamanına yönelik yorumlar yapar; araştırır ve keşfeder. Çocuk okurun zamana yönelik tahminde

bulunacağı, zamana dair bilgiye ulaşmasını, keşfetmesini, yorumlayıp zihninde yapılandırmasını sağlayacak ipuçları esere serpiştirilmiştir. Eserin vak'a zamanına yönelik çocuk okurca yapılan tahminler; çocuğun bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmesini sağlaması açısından önemlidir.

Çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişim, birtakım avantajlarının yanı sıra bazı dezavantajlar da barındırır. Ancak buna rağmen teknolojik imkânlardan çocuğun yararlanması, bilgiye daha çabuk ulaşması açısından önemlidir. Cingöz Recai serisinin sinemaya uyarlanmasından önce Safa'nın Beyaz Cehennem adlı romanı, 1955 yılında Metin Erksan tarafından sinemaya uyarlanmıştır. Film, uyuşturucu kaçakçılığı üzerine kurgulanmıştır. Filmin başkahramanı Cingöz, suçluların yakalanmasında polise yardım eder (Altıner, 2005: 24). Cingöz Recai serisinin ilk kez sinemaya uyarlanması ise 1969 yılında olmuştur. "Cingöz Recai" adı altında yönetmen Safa Önal tarafından sinemaya uyarlanan Cingöz Recai filminde Cingöz Recai'yi, Ayhan Işık canlandırmıştır. Yıllar sonra Cingöz Recai serisi bu kez de yönetmen Oğuz Ünlü tarafından sinemaya uyarlanmıştır. Cingöz Recai Bir Efsanenin Dönüşü adlı 2017 yılı içerisinde gösterime girmiş olan filmde başrolleri Kenan İmirzalıoğlu, Haluk Bilginer ve Meryem Uzerli paylaşmaktadır. Serinin sinemaya uyarlanmış olması, kitapların içeriğinden çoklu medya organları aracılığıyla yararlanabilmeyi sağlayacaktır. İzleyeceği filmdeki senaryo ile seride yer alan kitaplar arasında karşılaştırma yapabilecek, çoklu medya kaynaklarından eriştiği bilgiyi sorgulayabilecektir. Cingöz Recai serisinin sinemaya uyarlanmış olması, çocuk okura medya kaynaklarından eriştiklerini sorgulayabilme, karşılaştırabilme imkânı verecektir.

Kitaplar her yaştan bireye genel kültür bilgisi kazandırır. Kitaplarda işlenen konular, kahramanların yaşadıkları, anlatı sonrası çıkarılan ders; okurun kişisel, sosyal ve kültürel gelişimine katkıda bulunur. Cingöz Recai serisinin içeriği, çocuk okurun kişisel, sosyal ve kültürel gelişimine katkıda bulunacak niteliklere sahiptir. 10-12 yaş ve üzeri çocuklar, bireysel beceri ve yeteneklerini akranları ile karşılaştırabilir, kendi iç denetimlerini sağlayabilirler. Yaptıkları hatalardan ve başarılarından kendilerinin sorumlu olduğunun farkındadırlar. Bu dönemdeki çocukların kişisel gelişimi açısından okutulacak kitaplar, bazı özellikler taşımalıdır. Bu dönemdeki çocuklara; karar verme, strateji kullanma, süreci değerlendirme, eleştirme süreçlerinin başarıya götürdüğü sezdirilmeli; bu içeriğe sahip eserler okutulmalıdır (Sever, 2008: 63). Cingöz'ün ve Mehmet Rıza'nın başarıları, akılcı stratejileri kullanmalarından ileri gelmektedir. Bu bakımdan Cingöz Recai serisi, çocuk okurun kişisel gelişimini, iç denetim mekanizmasını geliştirmesi; çocuğun kişisel ve sosyal gelişimini desteklemesi bakımından önemlidir.

Cingöz Recai her ne kadar bir hırsız tiplemesi olarak yaratılmışsa da millî hassasiyetleri olan, milliyetçi bir karakterdir. Cingöz, Arsen Lüpen'e hayranlık duyuyor olmasına rağmen onun

yakalanmasını istemekte, Türk polisinin Lüpen karşısında başarılı olması için Türk polisine yardım etmeye çalışmaktadır. Safa, Sherlock Holmes ile Cingöz'ün mücadelelerinde Cingöz'ün kazanmasını kurgulamış; Batıya karşı Doğunun üstün gelmesini istemiştir. İngilizlerin ünlü polis dedektifi Sherlock Holmes, Cingöz karşısında sürekli aciz bırakılmıştır. Nitekim Sherlock Holmes da Cingöz'ü ve Doğu kültürünün üstünlüğünü kabul etmiştir. Nurdan Gürbilek, Kör Ayna Kayıp Şark'ta, Peyami Safa'nın romanlarını ikili karşıtlıklar üzerinde kurduğunu; onun Doğu ve Batıyı karşıtlık olarak sunarken her iki dünyanın farklı kültürel unsurlarını göz önüne getirdiğini; bu nedenle Peyami Safa'nın eserlerinin Frederic Jameson"un ulusal alegori kavramıyla okumaya iyi bir örnek olduğunu söyler. (Gürbilek'tenAkt. Şahin, 2011: 1836). Cingöz Recai serisinde Batıyı Sherlock Holmes ve Arsen Lüpen, Doğuyu ise Cingöz Recai temsil etmektedir. Safa'nın gözünde Batıyı temsil eden Sherlock Holmes, serideki maceralarında başarısız olmuş; Cingöz'e karşı üstünlük kuramamıştır. Batı karşısında sürekli Doğunun kazanması sağlanmıştır. Cingöz'ün Sherlock Holmes ve Arsen Lüpen karşısında üstün gösterilmesi, Türklerin zekâ ve yaratıcılık bakımından diğer milletlerden üstün olduğunun vurgulandığı anlatımlar, Cingöz'ün yabancılara karşı Türkleri savunması; çocuk okurun millî duygu ve düşüncelerinin olumlu yönde gelişmesini, güçlenmesini sağlayacaktır.

Seride mekân olarak, Türk ve dünya kültür tarihi açısından önemli yeri olan İstanbul, birçok tarihî semti ile yer almaktadır. Seri boyunca maddi manevî toplumsal yaşama sinmiş kültürel unsurlar yer almaktadır. Dönemin kültür merkezleri, konaklanan önemli oteller, köşkler, yalılar, konaklar mekân unsuru olarak kullanılmıştır. Mekân unsurunun özüne sinmiş maddî-manevî kültürel öğelerin varlığı da çocuk okurun kültürün bünyesinde barındırdığı millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlerin farkına varmasını; Türk ve dünya kültür, sanatına ait kültürel unsurları tanımasını sağlaması bakımından önemlidir.

Cingöz Recai serisi içerik unsurları bakımından 2015 Türkçe Dersi Öğretim programında ifade edilen genel amaçları büyük ölçüde karşılar niteliktedir. Seride yer alan kitaplar her ne kadar çocuklara yönelik yazılmamış olsa da çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi kapsamında çocuklara önerilebilir, okullarda okutulabilir.

Kaynakça

Aktaş, Ş. (2013). Anlatma Esasına Bağlı Edebî Metinlerin Tahlili. Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları,

Altıner, B. (2005). Metin Erksan Sineması. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Aytaş, G. ve Yalçın, A. (2012). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Akçağ Yayınları.

Baş, B. (2015). Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Calp, M. (2010). Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Can, T. D. (2014). Çocuk Edebiyatı Kuramsal Yaklaşım. Konya: Eğitim Yayınevi.

Çetin, N. (2013). Roman Çözümleme yöntemi. Ankara: ÖncüKitap.

Çetişli, İ. (2014). Metin Tahlillerine Giriş II. Ankara: Akçağ Yayınları.

Dilidüzgün, S. (2007) Çağdaş Çocuk Yazını. İstanbul: Morpa Yayınları.

Kösoğlu, N. (2011). Peyami Bey. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Lüle M. E. (2014). "Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri". İnönü Üniversitesi Ana Dili Eğitimi Dergisi, C. 2, S. 1, ss. 23-48.

Mandel, E. (1996). Hoş Cinayet Polisiye Romanın Toplumsal Bir Tarihi, (Çev: N. Saraçoğlu). İstanbul: Yazın Yayıncılık.

MEB. (2015). İlköğretim Türkçe Öğretim Programı. Ankara.

Nuhoğlu, M. M. (2007). Türkçe Öğretimi Etkinlikleri. Ankara: Nobel Yayınları.

Özgünler, M. (2008), İstanbul Semtlerinin Yangın Risk Analizleri ve Değerlendirilmesi, Beyoğlu İlçesi Örneği, Sonuç Raporu http://katalog.ibb.gov.tr/kutuphane2/YordamVt/projem_istanbul/pi_00058.pdf adresinden erişildi. (ET. 20.08.2017).

Safa, P. (2014). Cingöz Recai Serisi 1. Elmaslar İçinde. Ankara: Damla Yayınları.

Safa, P. (2014). Cingöz Recai Serisi 2. Tiyatro Baskını. Ankara: Damla Yayınları.

Safa, P. (2014). Cingöz Recai Serisi 3. Mişon'un Definesi. Ankara: Damla Yayınları.

Safa, P. (2014). Cingöz Recai Serisi 4. Esrarlı Köşk. Ankara: Damla Yayınları.

Safa, P. (2014). Cingöz Recai Serisi 5. Sherlock Holmes İstanbul'da. Ankara: Damla Yayınları.

Safa, P. (2014). Cingöz Recai Serisi 6. Şeytanî Tuzak. Ankara: Damla Yayınları.

Safa, P. (2014). Cingöz Recai Serisi 7. Cingöz Kafeste. Ankara: Damla Yayınları.

Safa, P. (2014). Cingöz Recai Serisi 8. Sultan Aziz'in Mücevherleri. Ankara: Damla Yayınları.

Safa, P. (2014). Cingöz Recai Serisi 9. Kral Faruk'un Elmasları. Ankara: Damla Yayınları.

Safa, P. (2014). Cingöz Recai Serisi 10. Cingöz'ün Esrarı. Ankara: Damla Yayınları.

Safa, P. (2014). Cingöz Recai Serisi11. Zeyrek Cinayeti. Ankara: Damla Yayınları.

Safa, P. (2014). Cingöz Recai Serisi 12. Arsen Lüpen İstanbul'da. Ankara: Damla Yayınları.

Sever, Sedat vd. (2006). Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sever, S. (2008). Çocuk ve Edebiyat. İzmir: Tudem Yayıncılık.

Sever, S. (2013). Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü, İzmir: Tudem Yayıncılık.

Şahin, S. (2011). Taklit Orjinale Karşı: "Cingöz Recai Versus Sherlock Holmes". Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, C. 6, S. 1,ss. 1831-1842.

TDK, (2011), Türkçe Sözlük, Ankara: TDK Yayınları.

Tekin, M. (2014). Roman Sanatı-Romanın Unsurları I. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Temizyürek, F. (2003). "Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi". Türklük Bilimi Araştırmaları, S.13, ss. 161-167.

Turan, L. ve Yılar, Ö. (2010). Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Üyepazarcı, E. (1997). Korkmayınız Mr. SherlockHolmes(Türkiye'de Yayımlanmış Çeviri ve Telif Polisiye Romanlar Üzerine Bir İnceleme. 1881-1928). İstanbul: Göçebe Yayınları.

Varış, F. (1994). Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler. Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE MOTİVASYON YÖNELİM ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Öz

Bu çalışma farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde hangi motivasyon yönelimlerinden etkilendiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini 2017-2018 eğitim- öğretim yılı öğrenimlerine devam eden ortaokul düzeyi, lise düzeyi ve üniversite düzeyi öğrencilerinden oluşturmaktadır. Örneklemin tüm eğitim düzeylerinde seçilmesinin temel amacı yabancı dile karşı motivasyon yönelimlerinin farklılıklarını değerlendirebilmektir. Motivasyon yönelimlerini tespit etmek için bir ölçekten faydalanılmıştır. Bulgulara bakıldığında, bütünleşme ve araçsal motivasyonda en yüksek ortalama üniversite düzeyi öğrencilerine aittir. Yine seyahat, arkadaşlık ve bilgi yönelimlerinde de üniversite düzeyi öğrencileri daha yüksek ortalamalara sahiptirler. İçsel motivasyonda en yüksek ortalama ortaokul öğrencilerine aitken, dışsal motivasyonda lise ve üniversite öğrencilerinin daha yüksek ortalamaları göze çarpmaktadır. Güncel yönelimler incelendiğinde, grup bağlılığı, öz yeterlik, başarı ihtiyacı ve başarıyla beğenilme yönelimlerinde en yüksek ortama ortaokul öğrencilerine aittir. İlgi ve önem yönelimlerine bakıldığında, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerinde birbirine yakın ve orta düzey ortalamalar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, yönelim, yabancı dil, güdülenme, öğrenme süreci.

1. Giriş

Motivasyon kavramı yabancı dil öğretimi sürecinde "başarının anahtarı" olarak tanımlanan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Apeltauer 1997: 111). Köken olarak motivasyon "hareket ettirme, ilgi uyandırma, etki yapma, teşvik etme anlamlarına gelen Latince "movere" kelimesinden türemiştir. Yabancı dil öğretiminde motivasyon faktörü öğrenme başarısını önemli düzeyde etkileyen bir koşuldur. Duyuşsal manada olumlu bir tutum yaratan motivasyon kavramı öğrenme yaşantısı içerisinde zihinsel becerileri de olumlu yönden desteklemektedir (Friedrich & Preiss, 2002: 68; Hartinger & Fölling-Albers, 2002: 35). Yabancı dil öğretim alanında yapılan çalışmalarda öğretim sürecinde bilişsel faktörlerin yanı sıra duyuşsal ve algısal faktörlerinde

önemli olduğu ve biliş ile duyuş ilişkisinin ayrılmaz parçalar olduğu uzun zamandır vurgulanmaktadır (Vester, 1975: 17; Schwerdtfeger, 1997: 587; Apeltauer, 1997: 105; Schwerdfeger, 2001: 35).

Öğrenenlerin olumlu ve ya olumsuz duyuşsal durumları tüm süreci kontrol etmekte ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğinin karar mekanizması haline gelebilmektedir. Özellikle yabancı bir dili öğrenirken öğrenenlerin hangi motiflerden yani itici güçlerden etkilendiklerini bilmek sürecin başarısı için önemli bir boyut olabilir. Böylece motivasyonu daha yüksek ve hedef odaklı öğrenme ortamları için ilk adım atılmış olabilir. Bu bağlamda motivasyon çalışmaları yabancı dil öğrenim alanı için belli başlı yönelimleri bir araya toplamıştır. Genel motivasyon türlerinin yanı sıra yabancı dil alanı için yeni yönelimlerde eklenmiştir.

2. Yabancı Dil Motivasyon Yönelimleri

Motivasyon araştırmalarına bakıldığında yabancı dil alanı için en çok tartışılan 13 motivasyon kaynağının (yönelim ve motivasyon türü) olduğu görülmektedir. Aşağıda örnek cümlelerin de ışığında şu şekilde tanımlanmışlardır:

- **Kategori 1:** Bütünleşme ve araçsal motivasyon (Gardner & Lambert,1972); Seyahat-arkadaşlık-bilgi yönelimleri Clement & Kruidenier (1983).

✓ **Araçsal motivasyon:** Yabancı dili öğrenenin o dili pragmatik, kendince işe yararlık ve belli hedefler için araç olma nedenlerle öğrenmesi koşuluyla oluşur.

(Maddi getirisi iyi bir mesleğe sahip olabilmek için).

✓ **Bütünleşme motivasyonu:** Burada öğrenen öğrendiği yabancı dilin kültürüne, ülkesine, insanlarına ilgi duyar ve söz konusu dili bütünsel olarak öğrenir.

(Yabancı dili ve kültürü ilgimi çektiği için).

✓ **Seyahat yönelimi:** İsminden anlaşıldığı üzere burada öğrenenin öğrendiği hedef dilin konuşulduğu ülkelere seyahat fikirlerinin onu güdülemesidir.

(Yabancı dili konuşulan ülkeleri sık sık ziyaret ettiğimden/ etmeyi istediğimden).

✓ **Arkadaşlık yönelimi:** Bu boyutta öğrenen hedef yabancı dili konuşan ülkelerdeki insanlarla bağlantı kurma ve söz konusu dili geliştirmek için yabancı dili bir bağlantı noktası olarak görmektedir.

(Yabancı arkadaşlarım olduğu için).

✓ **Bilgi yönelimi:** Bu bağlamda öğrenen yabancı dil bilgisiyle kabul görmeyi hatta beğenilmeyi istemektedir. Bu yolla daha kültürlü görünmeyi amaçlamaktadır.

(Yabancı dil bilgilerimle çevremde takdir edildiğimden).

- **Kategori 2:** İçsel ve dışsal Motivasyon (Deci & Ryan, 1975; 1985).

✓ **İçsel motivasyon:** Öğrenenin içsel olarak o yabancı dili öğrenmeyi istemesiyle oluşur.

(Yabancı dil öğrenmek beni mutlu ettiğinden).

✓ **Dışsal motivasyon:** Bu motif yabancı dili öğrenenin dışsal sebeplerle örn; sınavlar ve sınav puanları motive olmasıyla oluşur.

(Yabancı dil dersinden iyi bir nota/yüksek bir puana ihtiyacım olduğundan).

- **Kategori 3:** Güncel motivasyon yönelimleri: (grup bağlılığı- öz yeterlik- başarı ihtiyacı- ilgi-önem-başarıyla beğenilme) (Schlak vd.,2002).

✓ **Grup Bağlılığı-sınıf içi ilişki:** Burada öğrenen yabancı dil öğrenme grubu hakkındaki olumlu düşüncelerle motive olmaktadır.

(sınıfımdaki arkadaşlarımla iyi anlaştığımdan).

✓ **Öz yeterlilik:** Öğrenenin kendi yabancı dili örenme sürecinde bireysel başarısı ve yeteneği ile ilgili düşüncesini bu boyutu oluşturur.

(Yabancı dil kelimeleri kolay öğrenip aklımda tutabildiğimden).

✓ **Başarı ihtiyacı:** Genel olarak yabancı dili öğrenme sürecinde öğrenenin başarılı olmaya odaklanmasıyla ortaya çıkan bir güdülenme şeklidir.

(Yabancı dil sınıfımdaki diğer arkadaşlarımdan daha iyi olmak istediğimden).

✓ **İlgi:** İlgi boyutu içsel motivasyona benzeyen, her bireyde olan bir şeyleri öğrenmek için ortaya çıkan doğal merak durumunu anlatır.

(Yabancı dil derslerinde ilginç konulara değindiğimiz için).

✓ **Önem:** Öğrenen ancak ders içeriğinin kendisine kişisel olarak önemli ve gerekli olduğunu fark ettiğinde bu boyut ortaya çıkar.

(Önem verdiğim birçok şeyi Yabancı dil dersinde öğrenebildiğimden).

✓ **Başarıyla beğenilme:** Bu boyutta yabancı dili öğrenme sürecinde öğrenenin öğreticinin gözünde başarısıyla beğenilmek ve iyi bir izlenim bırakmak amacıyla öğrenmeye istekli olur.

(Yabancı dil öğretmenimin benden memnun olmasını istediğimden).

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde hangi motivasyon yönelimlerinden etkilendiklerini ortalamalar bağlamında belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır.

3.2. Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubu 2017-2018 eğitim- öğretim yılı öğrenimlerine devam eden Nevşehir ili devlet okullarında devam eden farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerdir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırma Grubu

Düzey	**N**	**%**
Ortaokul (6. Sınıf)	25	30
Lise (10. Sınıf)	28	34
Üniversite (2. Sınıf)	30	36
Toplam	83	100

3.3. Ölçme Aracı

Verilerin toplanmasında Schlak vd. (2002) tarafından geliştirilmiş olan "yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon anketi" kullanılmıştır. Anket maddeleri yabancı dil alanı için en çok tartışılan 13 motivasyon kaynağını (yönelim) içermektedir. 5'li Likert olan anket (her yönelim için 3 madde) toplamda 39 maddeden oluşmaktadır.

4. Bulgular

Tablo 2. Motivasyon Kaynağı Ortalamaları

Motivasyon Kaynağı	**Ortaokul (N:25)**	**Lise (N:28)**	**Üniversite (N:30)**	**Maddeler**
	X	**X**	**X**	
Bilgi	**3.12**	**2.58**	**4.02**	2,11,29
Bütünleşme	**3.21**	**3.45**	**4.12**	10,27,34
Araçsal	**3.04**	**3.18**	**4.75**	14,20,37
İçsel	**4.97**	**2.97**	**2.23**	7,17,35
Arkadaşlık	**3.15**	**2.98**	**4.58**	4,15,39
Önem	**3.27**	**3.22**	**3.28**	6,16,25
Başarı ihtiyacı	**4.77**	**2.52**	**2.95**	13,30,33
İlgi	**3.25**	**3.29**	**3.30**	8,21,28
Grup bağlılığı	**4.58**	**3.01**	**2.99**	19,26,38

Öz yeterlik	**4.45**	**2.14**	**2.24**	5,23,36
Başarıyla beğenilme	**4.83**	**2.02**	**2.15**	3,12,22
Seyahat	**3.18**	**3.03**	**4.05**	9,18,31
Dışsal	**3.05**	**4.05**	**4.12**	1,24,32

** Kırmızı olan ortalamalar en yüksektir.

- **Kategori 1: Bütünleşme - Araçsal Motivasyon ve Seyahat- Arkadaşlık - Bilgi Yönelimleri Bulguları**

Tablo 2 incelendiğinde, bütünleşme ve araçsal motivasyonda en yüksek ortalama üniversite düzeyi öğrencilerine aittir (Bütünleşme: X: 4.12; Araçsal: X: 4.75).

Yine seyahat, arkadaşlık ve bilgi yönelimlerinde de üniversite düzeyi öğrencileri daha yüksek ortalamalara sahiptirler (Seyahat: X:4.05; Arkadaşlık: X: 4.58; Bilgi: X: 4.02).

- **Kategori 2: İçsel ve Dışsal Motivasyon Bulguları**

Öğrenme süreçlerinde en çok hedeflenen içsel motivasyon ortaokul öğrencilerinde en yüksek ortalama olarak görülmektedir (İçsel motivasyon: X: 4.97).

Dışsal motivasyonda ise, lise ve üniversite öğrencilerinin daha yüksek ortalamaları göze çarpmaktadır. (içsel-lise: X: 4.05; içsel-üniversite: X: 4.12).

- **Kategori 3: Güncel Motivasyon Yönelimleri Bulguları**

(Grup Bağlılığı- Öz Yeterlik- Başarı İhtiyacı- İlgi- Önem-Başarıyla Beğenilme)

Güncel yönelimler incelendiğinde, grup bağlılığı, öz yeterlik, başarı ihtiyacı ve başarıyla beğenilme yönelimlerinde en yüksek ortama ortaokul öğrencilerine aittir (grup bağlılığı: X: 4.58; öz yeterlik: X: 4.45; başarı ihtiyacı: X: 4.77; başarıyla beğenilme: X: 4.83).

İlgi ve önem yönelimlerine bakıldığında, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerinde birbirine yakın ve orta düzey ortalamalar tespit edilmiştir (ilgi- ortaokul: X: 3.25; ilgi- lise: X: 3.29; ilgi- üniversite:3.30 ve önem- ortaokul:X: 3.27; önem- lise:X: 3.22; önem- üniversite: 3.28).

5. Sonuç

Bütünleşme ve araçsal motivasyon bulguları daha çok yetişkin olan üniversite öğrencilerini etki altına almaktadır. Araçsal olarak mesleğe yaklaşmaları, maddi getirisinin düşünülmesi ve bütünleşme bağlamında da yabancı dilin ülke ve kültürüne daha fazla yakın hissedip, o ülkede yaşama, çalışma ihtimallerini hedefliyor olabilirler. Lise düzeyi de ortalamalarda ortaokulun üstündedir ve bu düzeyde yavaş yavaş yabancı dil sayesinde iyi bir iş sahibi olabilmeyi ve yurt dışı hedefleri tasarlıyor olabilirler.

Seyahat- arkadaşlık - bilgi yönelimleri bulguları yine üniversite düzeyinin yüksek ortalama ile yabancı dili konuşulan ülkeye seyahat etme tasarısı, oradaki insanlarla arkadaşlık bağlamı ve yabancı dil ile sosyal yaşamda daha üst bir nitelik kazanabilecekleri konularda yönelim gösterdikleri görülmektedir.

İçsel motivasyon ortalamaları ortaokul öğrencilerinde yani erken yaşta yabancı dil bağlamında daha yüksek belirlenmiştir. Genel olarak daha küçük yaştaki öğrenciler yabancı dil ile içsel bağ kurarak daha ön yargısız olabilmekteler ve dili içselleştirmede daha avantajlıdırlar.

Dışsal motivasyonda ise yaşları daha büyük olan lise ve üniversite öğrencilere daha yüksek ortalamalar ile daha çok sınav, yüksek not bazlı düşünüyor olabilirler.

Grup bağlılığı, öz yeterlik, başarı ihtiyacı, başarıyla beğenilme yönelimlerinde yüksek ortalamalar ortaokul öğrencilerine aittir. Bu yönelimler daha küçük yaşlarda gelişim etkisiyle de daha güçlü olabilmektir. Gruba yani sınıf arkadaşlarına bağlı olma lise ve üniversitede daha etkisiz bir faktör olabilmektedir. Çünkü yaş büyüdükçe daha bağımsız öğrenme süreçleri devreye girebilmekte ve duyuşsal açıdan sınıf olma kavramı algılarında çokta önem arz etmemektedir. Aynı şekilde başarıyla beğenilme, başarı ihtiyacı ve öz yeterlikte de ortaokul öğrencilerinde daha baskın olabilmektedir.

İlgi ve önem yönelimlerine bakıldığında, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerinde birbirine yakın ve orta düzey ortalamalar tespit edilmiştir. Bu yönelimler daha genel ve etkisiz olarak saptanmıştır. İlgi ve önem her eğitim düzeyinde orta düzeyde kabul görmüştür.

Yabancı dil öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin yönelimlerinin tespiti dersin planlanması ve öğrenme hedeflerinin ortaya konulması açısından önemli bir boyuttur. Her öğrenme süreci öncesinde öğrencilerle birlikte bu yönelimlerin değerlendirilmesi ve tartışılması, öğrenenlerinde

paydaşı olacağı öğrenme süreçlerini beraberinde getirecek ve istenen motivasyon düzeylerine ulaşılmasında önemli bir adım atılmış olacaktır.

Kaynakça

Apeltauer, E.(1997). Grundlagen des Erst-und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Kassel: Langenscheidt.

Clément, R. & Kruidenier, B.G. (1983). Orientations in second language acquistion : I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. Language Learning, 33(3), 273-291.

Deci, E. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.

Deci, E. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human Behaviour. New York: Plenum Press.

Friedrich, G. & G. Preiss (2002). Lehren mit Köpfchen. Gehirn & Geist, H.4, 64 – 70.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House.

Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2002). Schüler Motivieren und Interessieren. Ergebnisse aus der Forschung Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schlak, T., Banze, K., Haida J., Kilinc, T., Kirchner, K. and Yılmaz, T. (2002). Die Motivation von DaF-lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelderraum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse, ZIF, 7(2).

Schwerdtfeger, I.C. (1997). Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. Info DaF, 24/5, 587-606.

Schwerdtfeger,I.C. (2001). Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Berlin: Langenscheidt.

Vester, F. (1975). Denken, Lernen, Vergessen, Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?. Stuttgart : Deutscher Taschenbuch Verlag.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN DERS ÇALIŞMA AÇISINDAN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Cengiz POYRAZ

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin ders çalışma açısından bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma İstanbul ilinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ortaokulda öğrenim gören beşinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek 13 madde ve üç faktörden (sosyal, duyuşsal ve bilişsel) oluşmaktadır. Verilerin analizinde cinsiyet, çalışma odasına sahip olma, anne veya babanın ders çalışmaya müdahale etme değişkenlerine göre farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi; ders çalışmaya okul dışında günlük ayırdıkları süreye göre farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin matematik dersine bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Matematik dersine bağlılık düzeylerinin; çalışma odasına sahip öğrenciler, ailesi ders çalışması konusunda müdahalede bulunanlar ile günlük 4 saat ve üzeri ders çalışanlar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bulgular literatür eşliğinde tartışılarak araştırmaya ve araştırmacılara yönelik öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik dersine bağlılık, ders çalışma, ortaokul öğrencileri.

Giriş

Matematik pek çok disiplinle ilişkili olan çok yönlü bir bilimdir. Gerek günlük hayatta gerekse eğitimde matematik önemli bir rol oynamaktadır. Günlük hayatta pek çok problemin çözülmesinde ve eğitimin pek çok kademesinde matematiksel düşünceden yararlanılmaktadır.

Dolayısıyla ilköğretimden yükseköğretime ve yaşam boyu öğrenmede hemen her yerde yer alan matematik bir ders olmaktan ötedir.

Bilimsel ilerlemede her alan için bir başvuru kaynağı olan matematik, temel eğitimin en önemli yapıtaşlarından olup hemen hemen tüm öğretim programlarında ve derslerde yer almaktadır. (Umay, 2003). Bilindiği gibi dünya tarihinde, bilimin, felsefenin ve matematiğin gelişimi, savaşların ve liderlerin tarihinden çok daha önemlidir. Çünkü başlangıçtan günümüze matematik, her türlü insan etkinliğinin en önemli boyutunu oluşturmaktadır (Mankiewicz, 2002). Bireylerin yaşadığı çevreyi öğrenmesi ve kontrol etmesi sürecinde yani hayatın tüm kesiminde matematiği görmek mümkündür (Hacısalihoğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2004). Kısacası matematiğin günlük yaşayıştaki problemlerin çözülmesinde önemli bir araç olduğu söylenebilir (Baykul, 1998).

İlköğretimden başlayarak üniversite eğitimine kadar eğitim-öğretimin her alanında, öğrencilerin matematik başarıları önemli yer tutmaktadır. Dolayısıyla matematiğin bireylerin mevcut eğitimlerinin yanında, gelecekteki eğitim görme aşamasında önemli bir kilit noktası oluşturduğu apaçıktır (Şentürk, 2010). Ancak önemi ve gerekliliği tartışılmaz olan matematik; çoğu zaman öğrenciler tarafından sevilmeyen, korkulan, öğrenmede zorluk çektikleri ve başarısız oldukları bir ders olarak ortaya çıkmaktadır (Kutluca, Alpay ve Kutluca, 2015).

İlgili alan yazın çalışmaları incelendiğinde öğrencilerin matematik başarısını ve başarısızlığını etkileyen pek çok faktör bulunduğu görülmektedir. Matematik başarısını etkilemede en çok ele alınan faktörler arasında öğrencilerin yeteneği, tutum, algı, inanç, motivasyon, öz düzenleme, benlik kavramı, öz güven, öz-yeterlilik sosyo-ekonomik değişkenler, ebeveyn ve akran etkisi, okul ile ilgili değişkenler olduğu görülmektedir (Nicolaidou & Philippou, 2003; Singh, Granville & Dika, 2002). Bu faktörlerden biri de yapılan çalışmalarda öğrenci başarısı ile oldukça yakından ilişkili olduğu görülen bağlılık kavramı olarak ön plana çıkmaktadır (Mazman Akar ve ark., 2017). Öğrencilerin matematik dersindeki bağlılığını arttırmanın aynı zamanda matematik dersindeki başarılarını da arttıracağı ve bağlılığı ortaya koymanın süreçteki motivasyonun da göstergesi olacağının ifade edildiği bilinmektedir (Leis, Schmidt & Rimm-Kaufman, 2015; Reeve, Jang, Carell, Jeon & Barch, 2004).

Genel olarak öğrenci bağlılığı; öğrenme sürecine bağlanma ve dahil olma, okul ile kendini özdeşleştirme, aidiyet hissetme, ayrıca okul ortamına katılım ve beklenilen akademik, sosyal ve duyuşsal öğrenme çıktıları ile ilişkili sonuçlara ulaşma olarak tanımlanmaktadır (Christenson ve ark., 2008; Akt. Mazman Akar ve ark., 2017). Öğrenci bağlılığı Rimm-Kauffman (2010) tarafından matematik dersi bağlamında sosyal, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır (Akt. Mazman Akar ve ark., 2017). Sosyal bağlılık davranışa ilişkin yazılı ya da yazılı olmayan sınıf kurallarına uymayı içermektedir. Sosyal bağlılığın yüksek olması öğrenmeyi

kolaylaştırabilir, ancak düşük olmasının başarısızlığa neden olabileceği bilinmektedir (Finn & Zimmer, 2012; Akt. Mazman Akar ve ark., 2017). Duyuşsal bağlılık, öğrencilerin okula ve okul ile ilgili çalışmalara olan his ve tutumlarıyla birlikte diğer öğrencilerle ve öğretmenleriyle olan ilişkilerini kapsamaktadır. Bilişsel bağlılık ise öğrenmeye ilişkin içsel motivasyonu ve kullanılan üst bilişsel stratejilerle birlikte karmaşık fikirlerin anlaşılması için enerji sarf etmeyi içerir (Bingham & Okagaki, 2012; Akt. Mazman Akar ve ark., 2017).

Öğrenci bağlılığı kavramının ve yapılarının araştırılması matematik öğrenme sürecinde oldukça önemlidir. Çünkü öğrencinin matematik dersi kapsamında ilgisini ve ilişkisi kesmesi öğrenme sürecinde ciddi sorun ve zorluklara neden olmaktadır. Bununla birlikte matematik diğer birçok alanla ilişkilidir ve kitle eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır (Kong, Wong & Lam, 2003). Dolayısıyla matematik dersindeki başarı ve motivasyona olumlu katkısı olacağı düşünüldüğünde, matematik bağlılığına ilişkin yapılacak araştırmalar önem arz etmektedir. Bu bilgilerden hareketle bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin ders çalışma açısından bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda alt problemler:

Ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılığı;

1. Cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2. Matematik Dersinden özel ders alma veya kursuna gitme durumuna göre farklılık göstermekte midir?

3. Ders çalışmak için kendine ait bir odası olup olmamaya göre farklılık göstermekte midir?

4. Ders çalışma düzeni konusunda anne veya babanın müdahale etme durumuna göre farklılık göstermekte midir?

5. Ders çalışmaya okul dışında günlük ayırdığı saate göre farklılık göstermekte midir?

6. Beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılığı farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma, tarama (betimsel-survey) modeli niteliğindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenim gören 96 ortaokul 5. sınıf 84 ve 6. sınıf öğrencisi katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, "Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği" ve demografik bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 21.0 İstatistik Paket Programından yararlanılmıştır.

"Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği"

Rimm-Kauffman (2010) tarafından geliştirilen "Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği"nin Mazman Akar ve ark. (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan formu kullanılmıştır. Ölçek, bilişsel bağlılık (M10. Derste elimden geldiğince çok şey öğrenmeye çalıştım.), duyuşsal bağlılık (M12. Derste problem çözmekten zevk aldım.) ve sosyal bağlılık (M2. Sınıfta matematik hakkında arkadaşlarla konuştuk.) olmak üzere bağlılığın üç boyutunu ele almaktadır. Ölçek, dörtlü likert tipinde (1=Katılmıyorum, 4= Tamamen Katılıyorum) olup ölçekte 12 olumlu, 1 olumsuz olmak üzere toplam 13 madde yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma sorularını cevaplamadan önce, verilerin gerekli varsayımları sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Öncelikle, elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normal dağılım, yapılacak olan test türlerinin, parametik veya parametik olmayan testler, belirlenmesinde önem arz etmektedir. Test edilecek puan türlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere, verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Ayrıca, verilerin dağılımları, elde edilen histogramlar üzerinden de incelenmiştir. Lomax ve Vaughn (2012) çarpıklık ve basıklık değerleri ±2 aralığında kalan verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmişlerdir.Yapılan analizler sonucunda, verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ayrıca, histogramlar üzerinde yapılan incelemeler sonucunda, verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Matematik dersine bağlılık orijinal ölçeği faktörlerinin güvenirlik katsayısı (cronbach α); bilişsel bağlılık. 752; duyuşsal bağlılık. 776; sosyal bağlılık .722; ölçeğin tümü .872 bulunmuştur. bu araştırma için ise güvenirlik katsayısı (cronbach α) değerleri; bilişsel bağlılık .79; duyuşsal bağlılık .689; sosyal bağlılık .771; ölçeğin tümü .848 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde, araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersine bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği saptanmaya çalışılmıştır. Farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Bağlılık Düzeylerinin "Cinsiyet" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf		Grup	N	$\bar{x}$	SS	t testi		
						T	df	P
5. Sınıf	Duyuşsal Bağlılık	Kız	50	13.84	3.03	.291	94	.772
		Erkek	46	13.65	3.28			
	Sosyal Bağlılık	Kız	50	10.64	3.20	.267	94	.790
		Erkek	46	10.45	3.53			
	Bilişsel Bağlılık	Kız	50	12.94	2.78	1.679	94	.097
		Erkek	46	11.93	3.08			
6. Sınıf	Duyuşsal Bağlılık	Kız	43	12.35	2.99	.398	82	.691
		Erkek	41	12.07	3.35			
	Sosyal Bağlılık	Kız	43	10.84	4.01	.797	82	.428
		Erkek	41	10.22	2.99			
	Bilişsel Bağlılık	Kız	43	12.19	3.45	1.416	82	.161
		Erkek	41	11.14	3.26			

Araştırmaya katılan 5. Sınıf öğrencilerin matematik dersine bağlılık düzeyleri cinsiyete göre değişip değişmediği incelendiğinde, duyuşsal (t (94) = .291, p=.772), sosyal (t (94) = .267, p=.790) ve bilişsel (t (94) = 1.679, p=.097) bağlılık alt boyutlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde, 6. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin , duyuşsal (t (82) = .398, p=.691), sosyal (t (82) = .797, p=.428) ve bilişsel (t (82) = 1.416, p=.161) bağlılık alt boyutlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

İkinci alt problemde, araştırmaya katılan 5. ve 6. Sınıf öğrencilerin matematik dersine bağlılık düzeylerinin özel ders alma veya kursuna gitme durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 2'te yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2: Ortaokul 5. Ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Bağlılık Düzeylerinin "Özel Ders Alma Veya Kursuna Gitme Durumuna" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf		Grup	N	$\bar{x}$	SS	t testi		
						T	df	P
5. Sınıf	Duyuşsal Bağlılık	Evet	21	13.85	3.31	.176	94	.861
		Hayır	75	13.72	3.11			
	Sosyal Bağlılık	Evet		10.38	3.00	-.263	94	.793
		Hayır		10.60	3.46			
	Bilişsel Bağlılık	Evet		12.62	3.42	.280	94	.780
		Hayır		12.41	2.84			
6. Sınıf	Duyuşsal Bağlılık	Evet	25	13.24	3.22	1.973	82	.052
		Hayır	59	11.78	3.05			
	Sosyal Bağlılık	Evet		11.04	4.02	.847	82	.399
		Hayır		10.32	3.34			
	Bilişsel Bağlılık	Evet		12.72	3.65	1.863	82	.066
		Hayır		11.14	3.17			

Elde edilen sonuçlara göre, 5. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeyleri özel ders alan veya kursa katılan öğrenciler ile herhangi bir özel ders almayan veya kursa katılmaya öğrenci grubu arasında ölçeğin duyuşsal (t (94) = .176, p=.861), sosyal (t (94) = -.263, p=.793), ve bilişsel

(t (94) = .280, p=.780) alt boyutları incelendiğinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Benzer şekilde, 6. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin, duyuşsal (t (82) = .1.793, p=.052), sosyal (t (82) = .847, p=.399), ve bilişsel (t (82) = 1.863, p=.066), bağlılık alt boyutlarının özel ders alan veya kursa katılıp katılmadığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Üçüncü alt problemde, araştırmaya katılan 5. ve 6. Sınıf öğrencilerin matematik dersine bağlık düzeylerinin çalışma odasına sahip olup olmamasına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 3'te yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3: Ortaokul 5. Ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Bağlılık Düzeylerinin "Çalışma Odasına Sahip Olma" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf		**Grup**	**N**	$\bar{x}$	**SS**	**t testi**		
						T	df	P
5. Sınıf	Duyuşsal Bağlılık	Var	73	13.42	3.28	-1.830	94	.070
		Yok	23	14.78	2.43			
	Sosyal Bağlılık	Var		10.34	3.37	-1.093	94	.277
		Yok		11.21	3.27			
	Bilişsel Bağlılık	Var		12.16	3.08	-1.753	94	.083
		Yok		13.39	2.37			
6. Sınıf	Duyuşsal Bağlılık	Var	65	12.65	3.16	2.385	82	.019
		Yok	19	10.74	2.70			
	Sosyal Bağlılık	Var		11.05	3.49	2.518	82	.014
		Yok		8.79	3.22			
	Bilişsel Bağlılık	Var		12.11	3.45	2.199	82	.031
		Yok		10.21	2.68			

Elde edilen sonuçlara göre, 5. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeyleri çalışma odasına sahip olup olmamasına göre, ölçeğin duyuşsal (t (94) = -1.830, p=.70), sosyal (t (94) = -1.093, p=.277), ve bilişsel (t (94) = -1.753, p=.083) alt boyutları incelendiğinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Farklı olarak, 6. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin duyuşsal (t (82) = 2.385, p=.019), sosyal (t (82) = 2.518, p=.014) ve bilişsel (t (82) = 2.199, p=.031) bağlılık alt boyutlarının çalışma odasına sahip öğrencilerin lehine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Araştırmanın diğer bir alt problemde, araştırmaya katılan 5. Ve 6. Sınıf öğrencilerin matematik dersine bağlık düzeylerinin ders çalışma düzeni konusunda anne veya babanın müdahale etme durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 4'te yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4: Ortaokul 5. Ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Bağlılık Düzeylerinin "Anne Veya Babanın Müdahale Etme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf		Grup	N	$\bar{x}$	SS	t testi		
						T	df	P
5. Sınıf	Duyuşsal Bağlılık	Evet	55	13.80	3.13	.180	94	.858
		Hayır	41	13.68	3.19			
	Sosyal Bağlılık	Evet		10.71	3.39	.529	94	.598
		Hayır		10.34	3.32			
	Bilişsel Bağlılık	Evet		12.42	2.98	-.153	94	.879
		Hayır		12.51	2.97			
6. Sınıf	Duyuşsal Bağlılık	Evet	48	12.79	3.19	1.970	82	.052
		Hayır	36	11.44	2.97			
	Sosyal Bağlılık	Evet		11.39	3.46	2.660	82	.009
		Hayır		9.39	3.37			

	Bilişsel Bağlılık	Evet	12.56	2.81	2.884	82	.005
		Hayır	10.50	3.74			

Elde edilen bulgulara göre, 5. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeyleri anne ve babası ders çalışma konusunda müdahale eden grup ile müdahalede bulunmayan grup arasında, ölçeğin duyuşsal (t (94) = .180, p=.858), sosyal (t (94) = .529, p=.598), ve bilişsel (t (94) = -.153, p=.879) alt boyutları incelendiğinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak, 6. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin sosyal (t (82) = 2.660, p=.009) ve bilişsel (t (82) = 2.884, p=.005) bağlılık alt boyutlarının anne ve babası ders çalışma konusunda müdahale eden grup ile müdahalede bulunmayan grup arasında ailesi ders çalışması konusunda müdahalede bulunan grup lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Duyuşsal bağlılık alt boyutunda herhangi bir farklılık saptanmamıştır (t (82) = 1.970, p=.052).

Araştırmanın diğer bir alt probleminde, öğrencilere günlük kaç saat ders çalıştıkları sorulmuş ve gruplardan birini seçmeleri istenmiştir. Öğrencilerin matematik dersine bağlılık düzeylerinin ders çalışmaya okul dışında günlük ayırdıkları süreye göre farklılık farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Ortaokul 5. Ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Bağlılık Düzeylerinin Ders Çalışmaya Okul Dışında Günlük Ayırdıkları Süreye Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Var.K.	**K.T.**	**df**	**K.O.**	**F**	**P**
5. Sınıf	Duyuşsal Bağlılık	**G.Arası**	89.064	4	22.266		
		G.İçi	848.936	91	9.329	**2.387**	**.057**
		Toplam	938.000	95			
	Sosyal Bağlılık	**G.Arası**	91.442	4	22.860		
		G.İçi	976.298	91	10.729	**2.131**	**.083**
		Toplam	1067.740	95			
		G.Arası	86.697	4	21.674	**2.647**	**.038**

	Bilişsel Bağlılık	**G.İçi**	745.136	91	8.188		
		Toplam	831.833	95			
6. Sınıf	Duyuşsal Bağlılık	**G.Arası**	173.312	4	43.328		
		G.İçi	652.831	79	8.264	**5.243**	**.001**
		Toplam	826.143	83			
	Sosyal Bağlılık	**G.Arası**	335.896	4	83.974		
		G.İçi	706.997	79	8.949	**9.383**	**.000**
		Toplam	1042.893	83			
	Bilişsel Bağlılık	**G.Arası**	203.644	4	50.911		
		G.İçi	746.678	79	9.452	**5.386**	**.001**
		Toplam	950.321	83			

Elde edilen bulgulara göre, 5. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin ders çalışmaya okul dışında günlük ayırdıkları süreye göre sadece bilişsel bağlılık alt boyutunda farklılaştığı saptanmıştır [$F_{(4-95)}$=2,647; p=.038]. Elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc testi sonuçlarına göre, günlük üç saat ($\bar{x}$= 13.76) ve iki saat ($\bar{x}$= 13.16) ders çalışan öğrencilerin matematik dersine bilişsel bağlılık düzeyleri günlük bir saatten daha az ($\bar{x}$= 9.27) ders çalışan öğrencilerin matematik dersine bilişsel bağlılık düzeyleri göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. 6. Sınıf öğrencileri incelendiğinde, öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin ders çalışmaya okul dışında günlük ayırdıkları süreye göre duyuşsal [$F_{(4-83)}$=5.243; p=.001], sosyal [$F_{(4-83)}$=9.383; p=.000] ve bilişsel [$F_{(4-83)}$=5.386; p=.001] bağlılık alt boyutunda farklılaştığı saptanmıştır. Elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc testi sonuçlarına göre, duyuşsal bağlılık boyutunda günlük 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$= 14.20) çalışan öğrencilerin günlük bir saat ($\bar{x}$= 11.40) ve bir saatten az ($\bar{x}$= 9.44) ders çalışan öğrencilere göre, günlük 3 saat ($\bar{x}$= 14.00) çalışan öğrencilerin günlük bir saat ($\bar{x}$= 11.40) ve bir saatten az ($\bar{x}$=

9.44) ders çalışan öğrencilere göre ve günlük iki saat ($\bar{x}$= 13.13) çalışan öğrencilerin günlük bir saat ($\bar{x}$= 11.40) ve bir saatten az ($\bar{x}$= 9.44) ders çalışan öğrencilere göre duyuşsal bağlılık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Sosyal bağlılık boyutu incelendiğinde, günlük 4 saat ve üzeri ($\bar{x}$= 13.60), günlük 3 saat($\bar{x}$= 13.28), günlük 2 saat ($\bar{x}$= 12.65), ve günlük bir saat ($\bar{x}$= 11.08) çalışan öğrencilerin bir saatten az ($\bar{x}$= 8.11) ders çalışan öğrencilere göre bilişsel bağlılık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Son olarak, öğrencilerin matematik dersine bağlılık düzeylerinin sınıflar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Matematik Dersine Bağlılık Düzeylerinin "Sınıf" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

	Grup	**N**	$\bar{x}$	**SS**	**t testi**		
					T	df	P
Duyuşsal Bağlılık	5. Sınıf	96	13.75	3.14	3.265	178	.001
	6. Sınıf	84	12.21	3.15			
Sosyal Bağlılık	5. Sınıf		10.55	3.35	.032	178	.975
	6. Sınıf		10.54	3.54			
Bilişsel Bağlılık	5. Sınıf		12.49	2.96	1.649	178	.101
	6. Sınıf		11.69	3.39			

Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin sadece duyuşsal (t (178) = 3.2658, p=.001) bağlılık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ancak, sosyal (t (178) = .032, p=.975) ve bilişsel (t (178) = 1.649, p=.101) bağlılık alt boyutlarının sınıflar arasında herhangi bir şekilde anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırma kapsamındaki öğrencilerin matematik dersine bağlılık düzeylerinin; cinsiyetleri ile özel ders alma veya kursuna gitme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin duyuşsal, sosyal ve bilişsel bağlılık alt boyutlarının çalışma odasına sahip öğrencilerin lehine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmış olup, 5. sınıf öğrencilerinde anlamlı bir farklılık yoktur.

5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeyleri anne ve babası ders çalışma konusunda müdahale eden grup ile müdahalede bulunmayan grup arasında, ölçeğin duyuşsal, sosyal ve bilişsel alt boyutları incelendiğinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak, 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin sosyal ve bilişsel bağlılık alt boyutlarının anne ve babası ders çalışma konusunda müdahale eden grup ile müdahalede bulunmayan grup arasında ailesi ders çalışması konusunda müdahalede bulunan grup lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Duyuşsal bağlılık alt boyutunda herhangi bir farklılık saptanmamıştır

5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin ders çalışmaya okul dışında günlük ayırdıkları süreye göre sadece bilişsel bağlılık alt boyutunda farklılaştığı saptanmıştır. Elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc testi sonuçlarına göre, günlük üç saat ve iki saat ders çalışan öğrencilerin matematik dersine bilişsel bağlılık düzeyleri günlük bir saatten daha az ders çalışan öğrencilerin matematik dersine bilişsel bağlılık düzeyleri göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. 6. sınıf öğrencileri incelendiğinde, öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin ders çalışmaya okul dışında günlük ayırdıkları süreye göre duyuşsal, sosyal ve bilişsel bağlılık alt boyutunda farklılaştığı saptanmıştır. Elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc testi sonuçlarına göre, duyuşsal bağlılık boyutunda günlük 4 saat ve üzeri çalışan öğrencilerin günlük bir saat ve bir saatten az ders çalışan öğrencilere göre, günlük 3 saat çalışan öğrencilerin günlük bir saat ve bir saatten az ders çalışan öğrencilere göre ve günlük iki saat çalışan öğrencilerin günlük bir saat ve bir saatten az ders çalışan öğrencilere göre duyuşsal bağlılık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Sosyal bağlılık boyutu incelendiğinde, günlük 4 saat ve üzeri, günlük 3 saat, günlük 2 saat ve günlük bir saat çalışan öğrencilerin bir saatten az ders çalışan öğrencilere göre bilişsel bağlılık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin sadece duyuşsal bağlılık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ancak, sosyal ve bilişsel bağlılık alt boyutlarının sınıflar arasında herhangi bir

şekilde anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmamıştır. Yenilmez ve Özabacı (2003)'ya göre, öğrencilerin matematik ile ilgili tutumları matematik dersini öğrenirken yaşadıkları deneyimlere, öğretmen-öğrenci ilişkisine, arkadaşlarının ve ailelerinin etkisine, girdikleri sınavlara göre de değişmektedir. Hatısaru (2009), öğrencilere matematiğin olumlu yanları vurgulanarak ve öğrencilere matematiğin dinlendirici yanları tanıtılarak, öğrencilerde matematiğe yönelik olumlu tutumların geliştirilebileceğini ifade etmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine çalışmalarının matematik bağlılığıyla olan ilişkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın önemli bir bulgusu da günde 2 saatten fazla ders çalışan öğrenciler ile diğer bütün öğrenciler arasında 2 saatten fazla çalışanlar lehine anlamlı farklılıklar olduğudur. Bu bulguya ilişkin benzer örneklemle yapılan araştırmaya rastlanmamış olması ve ders çalışma ile matematik tutumun ilişkili olduğunun göz ardı edilemeyeceği düşünüldüğünde; çalışmanın bu bulgusu, özgün ve araştırılması gereken bir problem olarak düşünülmüştür. Bununla birlikte, Arsal (2007) tarafından yapılan araştırmada, matematik dersinde başarılı olan öğrencilerin zaman yönetimi ile ilgili stratejileri daha sık kullandıkları, başarısız öğrencilerin ise bu stratejileri yeterli düzeyde kullanmadıkları bulunmuştur. Arsal'ın da ifade ettiği gibi (2007) Matematik dersinde başarılı olan öğrencilerin çalışma zamanını planladıkları, her gün düzenli çalıştıkları ve öğrenme açısından zamanı daha verimli kullandıkları düşünülebilir (Çağırgan, Poyraz, Karaduman, 2012).

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında şu öneriler geliştirilebilir:

- Bu araştırma, farklı değişkenler de göz önüne alınarak nitel olarak yapılandırılabilir.

- Daha geniş örneklemle benzer bir araştırma yapılarak cinsiyetleri ile özel ders alma veya kursuna gitme durumuna ilişkin matematik bağlılığı araştırılabilir.

- Veliler öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini izlemeli, çocukları ihtiyaç duyduğunda yanında olduğu mesajını vermelidir. Bu konuda velilere yönelik bilgilendirmeler yapılabilir.

- Odası olan öğrencilerin bağlılıklarının daha yüksek olması, öğrencilerin evde sahip olduğu ortamın iyileştirilmesinin durumu olumlu etkileyeceği yönünde düşünülebilir.

- Ders çalışmanın bağlılıkla ilgisi olduğu ve ders başarısını da etkileyeceği göz önüne alınarak öğrencilere ders çalışma alışkanlıklarının kazandırılması yönünde çalışmalar yapılabilir.

- Matematik dersine bağlılığı, ortaokul tüm sınıfları düzeyinde inceleyecek kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Arsal, Z. (2007). Matematik akademik başarısı yüksek ve düşük ilköğretim öğrencilerinin çalışma stratejilerinin karşılaştırılması. AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 1-11.

Baykul, Y. (1998). İlköğretim birinci kademede matematik öğretimi. Ankara: MEB

Yayınları.

Çağırgan Gülten D., Poyraz C. ve Batdal Karaduman G. (2012). The relatıonshıp between elementary students attıtudes towardsmathematıcs and studyıng to mathematıcs. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 3(1), 20-31.

Hatısaru, V. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin matematiğe yönelik düşünceleri: kompozisyon yazma uygulaması. 8. Matematik Sempozyumu, 12-14 Kasım 2009, Ankara.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (14. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kong, Q. P., Wong, N. Y., & Lam, C. C. (2003). Student engagement in mathematics: development of instrument and validation of construct. Mathematics Education Research Journal, 15, 4-21.

Kutluca, T., Alpay, F. N. ve Kutluca, S. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 202-214.

Leis, M., Schmidt, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Using the partial credit model to evaluate the student engagement in mathematics scale. Journal of Applied Measurement, 16(3), 251-267.

Lomax, R.G. & Hahs-Vaughn, D. (2012). An introduction to statistical concepts (3rd ed.). New York, NY: Taylor & Francis Group.

Mankiewicz, R. (2002). Matematiğin tarihi. Çev. Gökçen Ezber. İstanbul: Güncel Yayıncılık.

Mazman Akar, S. G., Birgin, O., Göksu, B., Uzun, K., Gümüş, B. ve Peker, E. S. (2017). Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği"nin Türkçeye uyarlama çalışması. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 8 (1), 28-51. DOI: 10.16949/turkbilmat.286926

Nicolaidou, M., & Philippou, G. (2003). Attitudes towards mathematics, self-efficacy and achievement in problem solving. European Research in Mathematics Education III. Pisa: University of Pisa.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. Motivation and Emotion, 28(2), 147-169.

Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. The Journal of Educational Research, 95(6), 323-332.

Şentürk, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi eğitim fakultesi ve fen-edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (20), 32-45.

Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 234– 243.

Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 132-146.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL KİMLİKLERİNİN ONLARIN YÖNETİM DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Doç. Dr. Aydın BALYER

Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Kenan ÖZCAN

Adıyaman Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin sosyal kimliklerinin yönetsel davranışları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada okul yöneticilerinin cinsiyeti, siyasal görüşü, inancı ve etnik kökeninden nasıl etkilendiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nitel olarak yürütülen bu çalışma Adıyaman ilindeki devlet okullarından 4 ilkokul ve 4 ortaokul gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 16 öğretmen maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu yöntemi ile toplanmıştır. Veriler içerik analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde özellikle siyasal kimlerinden etkilenmektedirler. Bu durumun öğretmenlerin motivasyonları, verimlilikleri, kurumsal adanmışlıkları ve iş doyumlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin objektif bir şekilde seçilmeleri gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, sosyal kimlik, yönetsel davranış

SCHOOL ADMINISTRATORS' SOCIAL IDENTITIES and THEIR INFLUENCES on THEIR ADMINISTRATIVE BEHAVIORS

Abstract

The purpose of this study was to determine if schoool administrators' social identities influence on their administrative practices. Through this research, it was aimed how school administrators' gender, political views, belief and ethhnic background influence their administrative implementations. The reserch was conducted qualitativle and in this respect 16 primary and

secondary school teachers were interviewed. The working group was determined with a purposive sampling method. The data were collected with a semi-structured interview technique and analyzed with content analysis method. Findings reveal that school administrators are influenced by their political views in their administrative practices. This affects teachers' productivity, commitment and job satisfaction. It is recommended that school administratorsshould be chosen with objective criteria.

Key Words: School administrator, social idedntity, adminitrative behavior

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1800'lü yıllarda, kıta Avrupası ve Türkiye'de ise 1900'lü yılların başlarında okul yöneticisi yetiştirme programları başlatılmıştır. Ülkemizde özellikle Cumhuriyetin kurulması ve Öğretim Birliği Yasasıyla Bakanlık Merkez ve Taşra Örgütleri yeniden yapılandırılmış ve eğitim örgütlerine yönetici ve müfettiş yetiştirilmeye başlanmıştır.

Günümüzün küresel koşullarında rekabet edebilecek insan kaynağının yetişmesi, etkili okulların geliştirilmesiyle mümkün olabilecektir. Okul yöneticilerinin toplumun bu beklentilerini karşılayabilmelerinde, eğitim yönetimine ilişkin bilgi birikimi, iletişim becerisi, açık ve hesap verebilir bir yönetim uygulamaları, tecrübesi, kurumsal adanmışlığı, etik kodları ve liderlik rollerini gerçekleştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin sosyal kimlikleri de büyük bir öneme sahiptir.

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi süreçlerinde pek çok eğitim verilmesine karşın, sosyal kimliklerinin (*cinsiyet, siyasi görüş, inanç, etnik köken vb.*) okulda yönetim süreçlerini nasıl etkileyebileceğine ilişkin bir eğitim verilmemektedir. Hatta yöneticilerin seçiminde, onların sosyal kimliklerinin okul yönetim süreçlerine herhangi bir olumsuz etkisinin formal olarak olmayacağı varsayılmaktadır. Buna karşın ülkemizde kimlerin okul yöneticisi olarak atanacağı konusunda evrensel anlamda bir ölçütün olmadığı bilinmektedir. Buna karşın okul yöneticisi adaylarının seçilmesinde onların sosyal kimliklerinin belirleyici olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin, yönetim süreçlerine ilişkin uygulanmalarda öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarında, sosyal kimliklerinin ne kadar etkisinde kaldıkları konusunda ülkemizde çok az araştırma bulunmaktadır.

Sosyal Kimlik

Sosyal kimlik kavramı en genel anlamda bir öğretmen, yönetici ya da öğrencinin kişisel özelliklerinden farklı bir durumu ifade eder (Rho, 2016). Bu anlamda değinilen sosyal kimlik özellikler etnisite, cinsiyet, inanç, hemşehricilik, aile ilişkileri ve siyasal düşüncelerdir.

Duygular ve sosyal kimlikle ilgili hususlar insanların günlük etkileşimlerinde önemli bir rol oynar ve bu kişilerarası ilişkiler günümüzde kendilerinden çok şey beklenen okul liderleri için her geçen gün zorlaşmaktadır (Hogg, Terry ve White, 1995). Haslam (2014) bu kimliklerin büyük oranda insan davranışları üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Yine değerler, normlar ve amaçlar gibi sosyal kimliklerin insan davranışları üzerinde güçlü etkileri olduğunu, onların örgüte uyumu, ilişkileri, ne düşündükleri, ne yaptıkları ve ne başardıklarıyla ilgili olduğu bulunmuştur (Crow ve Scribner, 2014; Haslam, 2014; McKee, Boyatzis ve Johnston, 2008).

Vygotsky'ye göre (1978), okul yöneticileriyle ilgili çalışmalarda sosyal kimliklerin kullanılması "davranışların altında saklı olan alışkanlık halini almış davranışların görünür kılınması" amacına hizmet eder. Lortie'ye göre (2009) okul yöneticileri her gün okulun bileşenleri olan öğrenciler, öğretmenleri veliler ve diğer yöneticilerle etkileşim içerisindedirler. Yöneticiler hakkında bildiklerimiz okulların gelişimine katkıda bulunur. Leithwood, Harris ve Hopkins (2008) okul yöneticilerinin sosyal kimliklerini bilmenin onları anlamamıza yardımcı olacağını belirtmiştir.

Her ne kadar da din gibi sosyal kimliklerin o kişiyi ırk, cinsiyet ve sosyal sınıflara dair olumsuz düşüncelerden korunsa da yönetimde bu kimlikle davranmak her zaman olumlu olmayabilir.

Goleman, Boyatzis ve McKee (2002) liderlerin kendi duygularını yönetmeden, başkalarının duygularını yönetmesinin kolay olmadığını belirtmiştir. Onlar ilişkileri başarılı bir şekilde yönetmenin insanların duygu ve sosyal kimliklerini eritmesinden geçtiğini vurgulamışlardır.

Öğretmen iken kendi sosyal kimliğine derin bir bağlılık ve ilgi gösteren bir müdürün yöneticilik deneyiminde bu sorunlara yol açabilir (Ackerman & Maslin-Ostrowski, 2002; Murphy, 2007).

Bireyin benlik algısının, bir sosyal gruba ya da gruplara üyeliğine ilişkin bilgisinden ve bu üyeliğe yüklediği değerden ve duygusal anlamlılıktan kaynaklanan ve sosyal psikoloji alanında ortaya çıkan sosyal kimlik teorisi, son dönemlerde ilgi görmeye başlamıştır. Bu çalışma, okul yöneticilerinin sosyal kimliklerinin yönetim davranışları üzerindeki etkisine dair öğretmen görüşlerinin belirlenmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışma, öğretmelerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin sosyal kimliklerinin yönetim becerine etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlar geliştirilmiştir;

Okulda yönetim süreçleri ve uygulamalar okul yöneticilerinin;

- cinsiyetinden,
- siyasal görüşünden,
- inancından ve

- etnik kökeninden nasıl etkilenmektedir?

Yöntem

Çalışmanın bu başlığı altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizene yer verilmiştir.

Araştırmanın deseni

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim araştırmaları, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerine sosyal kimliklerini nasıl yansıttıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Adıyaman il merkezindeki dört ilkokul ve dört ortaokulda görev yapan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Bu yöntemde araştırmacının, katılımcıların evreni temsil edebilmesi yönünde ön bilgiye sahip olduğu kabul edilir (Bailey, 1994). Bu örneklemde, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin kıdem, branş, yaş ve okul türü değişkenleri bakımından maksimum çeşitlilik yansıtılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde; öğretmenler 32-44 yaş aralığında olup yaş ortalaması 38, öğretmenlerin ortalama mesleki kıdemi 11 yıl ve okul kıdemleri ortalama 6 yıl, ilkokul öğretmenleri her sınıfta ders vermektedir. Ortaokul öğretmenleri Matematik, Sosyal, Türkçe ve Fen Bilimleri branşınlarında ders vermektedirler.

Verilerin toplanması

Araştırma verileri sosyal kimlik olgusunu oluşturan cinsiyet, siyasi görüş, inanç ve etnik köken kavramları temel alınarak hazırlanmıştır. Görüşme sürecinin kesintiye uğramaması öğretmenlerden randevu alınmıştır. Görüşme sürecinde öncelikle araştırmanın konusu, içeriği ile genel ve alt amaçlara ilişkin öğretmenlerle bilgi paylaşılmıştır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu yöntemi ile toplanmıştır. Sorulara verilen cevaplar yazılı olarak kayıt edilmiştir. Görüşmelerin her biri ortalama 30 dk. sürmüştür.

Verilerin analizi

Veriler içerik analiz ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile

sunulur ayrıca doğrudan sık sık alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırılan olgu olduğu biçimiyle gözlendiğinden ve katılımcıların görüşleri yansız olarak değerlendirildiğinden araştırma geçerlidir. Güvenirlik ise gözlenen durum ile ilgili, farklı gözlemciler ya da aynı gözlemci tarafından farklı zamanlarda elde edilen sonuçların ilişkilendirilmesidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri yansız bir biçimde değerlendirilmiştir. Çalışmanın araştırmacıları kodlama benzerlikleri ve farklılıklarını "Güvenirlik: Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 (Miles ve Huberman, 1994) formülüyle hesaplanmışlardır. Uyuşum yüzdesinin yüksek olması (%96) çalışmanın güvenilir olduğunu da göstermektedir. Uyuşun düzeyinde kalan kalan %4'lik kısımda veriler birlikte analiz edildiğinde bir mutabakata varılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde okul yöneticilerinin sosyal kimliklerinin onların yönetim davranışları üzerindeki etkileri konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Okul müdürünün cinsiyetinin, okulun yönetimi süreçlerine etkileri

Okul müdürünün cinsiyet değişkeninin okul yönetim süreçlerine ilişkin etkileri tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul müdürünün cinsiyet değişkeninin okul yönetimi süreçlerine etkileri

Tema	Alt Tema	f	%
Cinsiyet	Yardımcı seçimi	14	87,5
	Görev ve sorumluluk	11	68,75
	Ders programını	9	56,25
	Nöbet yeri ve zamanı	9	56,25

Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 1'de, okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde cinsiyet kimliklerinden nasıl etkilendiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %87.5'i, yöneticilerinin erkek müdür yardımcısıyla çalışmayı tercih ettikleri, % 68.75'i okulda önemli (proje, okul dışı görev, hizmet içi eğitim, okul temsili vs) görevleri erkek öğretmenlere verdiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin %56.25'i kadın öğretmenlerin ders programlarının gün ve saatinin ayarlanması ile %56.25'i nöbet yeri ve zamanı konusunda okul yöneticilerinin kadın öğretmenlere

daha toleranslı davrandıklarını belirtmişlerdir. Ancak bazı okul yöneticileri kadın ve erkek öğretmenlerin, öğretmenler odasında hangi masaya kiminle oturacaklarını da belirleyebilmektedirler.

B*ir kadın ilkokul öğretmeni "…. okul müdürümüz kadın ve erkek öğretmenlerin ayrı oturması için öğretmenler adasında iki ayrı ünite masa yaptırdı ve kurala uyulmasını istedi..." dedi. (S1*).

Okul yöneticileri ilkokul birinci sınıfların kayıt sürecine ilişkin bir kriter belirlemek yerine (kura çekme vs.) ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre hangi öğretmenlere vereceklerini de belirlemektedirler.

Bir kadın ilkokul öğretmeni; *"...kızını sınıfıma yazdırmak isteyen veliye, okul müdürü onun bu yıl tayini çıkabilir, belki hamiledir, rapor alır, kadın, çalışmaz diye vazgeçirmeye çalışarak özellikle önerdiği bir erkek öğretmenin sınıfına yazılmasını tavsiye etmiş. Öğrenci velim, biz hocamızın başarılarını duyuyoruz diyerek ısrar edince sınıfıma yazdırmak durumunda kaldığını, üç yıl sonra velimden öğrendim"* dedi (S2).

Okul yöneticilerinin siyasal kimliğinin yönetimi süreçlerine etkileri

Okul müdürünün siyasal kimlik değişkeninin okul yönetim süreçlerine ilişkin etkileri tablo- 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul müdürünün siyasal kimlik değişkeninin yönetim süreçlerine etkileri

Tema	Alt Tema	f	%
Siyasal Kimlik	Aynı sendika	15	93,7
	Aynı siyasi görüş	14	87,5
	Farklı siyasal görüş	6	37.5

Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 2'de, okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde siyasal kimliklerinden nasıl etkilendiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %93.7'si okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olan eğitimcilerin okulda daha şanslı ve ayrıcalıklı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %87.5'i okul yöneticisi ile aynı siyasal görüşte olan öğretmenlere, diğer görüşe sahip olan öğretmenlerden daha toleranslı davrandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin % 37.5'i okul yöneticisi ile aynı siyasal görüşte olmasalar da, bu nedenden dolayı herhangi bir olumsuzluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Bir ilkokul öğretmeni *"...okulumuzda okul müdürünün sendikasından olan öğretmenler her zaman her konuda daha ayrıcalıklıdır..."* dedi (S3).

Başka bir ilkokul öğretmeni *"...okul müdürümüz, çocuğunu bana yazdırmak isteyen ve tanıdığı velilere, benim siyasal görüşümü ve hangi sendikaya üye olduğumu söyleyerek başka bir öğretmene yönlendirdiğini biliyorum ..."* dedi (S8).

Bir ortaokul öğretmeni *"...okul yöneticimizle aynı siyasal, etnik ve inanca sahip olmamıza rağmen, müdürümüz ders programı, etkinlik görevleri ve nöbet yerleri vs. konularında her zaman bizden özverili olmamızı istiyor ..."* dedi (O3).

Başka bir ortaokul öğretmeni *"... okul müdürümüzde aynı siyasal görüşte olmamama rağmen, dışarıdan gelen olumsuzluklara (veli şikayetleri, MEM soruşturmaları vs.) rağmen beni ve benim gibi düşünen öğretmenleri korumaktadır ..."* dedi (O11).

Okul yöneticilerinin inanç kimliğinin yönetim davranışlarına etkileri

Okul müdürünün inanç kimliği değişkeninin okul yönetim süreçlerine ilişkin etkileri tablo- 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Okul müdürünün inanç kimliği değişkeninin yönetim süreçlerine etkileri

Tema	Alt Tema	f	%
İnanç Kimliği	Farklı mezhepler	8	50,0
	Aynı mezhepler	6	37,5

Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 3'te, okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde inanç kimliğinden nasıl etkilendiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %50.0'ı okul yöneticinin farklı mezhepten olan öğretmenlere ilişkin açıktan olmasa bile dolaylı bir biçimde daha olumsuz davrandıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin farklı mezhepten olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim, sertifika programları, projelerde görev verme, yurtdışı seyahatleri, staja gelen öğretmen adayları için koordinatörlüğü vs konularında daha az katılımlarının sağlandığını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ile aynı mezhepten olan öğretmenlerin %37.5'i ise okul yöneticisi ile aynı mezhepten olmaktan çok siyasal görüş ve aynı sendikadan olmanın önemsendiğini belirtmişlerdir.

Bir sınıf öğretmeni *"...öğretim döneminde çay-şeker alımı ve hizmeti sağlayan görevlinin maaşı için para topluyoruz, ancak Ramazan ayı geldiğinde, oruç tutmayanların bile görüşü sorulmadan idarenin kararıyla çay teşkilatı kaldırılıyor ..."* dedi (S6).

Başka bir ortaokul öğretmeni *"...Ramazan ayında benim gibi oruç tutmayan öğretmenler için çay demleniyor ancak okul yöneticilerimiz bunu sanki bir lütuf gibi sunuyor ..."* söyledi (O6).

Okul yöneticilerinin etnik kimliğinin yönetimi süreçlerine etkileri

Okul müdürünün etnik kimliği değişkeninin okul yönetim süreçlerine ilişkin etkileri tablo- 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Okul müdürünün etnik kimliği değişkeninin yönetim süreçlerine etkileri

Tema	Alt Tema	f	%
İnanç Kimliği	Aynı etnik köken	6	37,5
	Farklı etnik köken	3	18,7

Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 4'te, okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde inanç kimliğinden nasıl etkilendiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin % 37.5'i okul yönetici ile aynı etnik kökene sahip öğretmenlerin işlerinin kolaylaştırılması konusunda daha ayrıcalıklı davranabildiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin % 18.7'si okul yöneticileriyle farklı etnik kökene sahip olan öğretmenlere açıktan olmasa da tavır aldıklarını ve daha az iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir.

Bir ortaokul öğretmeni *"...kendi etnik kökeninden olan meslektaşlarımıza pozitif ayrıcalık tanınırken başka etnik kökene sahip meslektaşlarımıza gerek tavır ile gerek konuşmaları ile araya bir duvar örüyorlar..."* dedi.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul yöneticilerinin daha çok siyasal görüş ve inanç-mezhep kimliklerinin yönetim süreçlerini zaman zaman olumsuz etkilediklerini belirtmektedirler. Okul yöneticisi ile aynı cinsiyet, etnik köken ve mezhebe sahip olan öğretmenlerin farklı siyasal görüş ve farklı sendika üyesi olmaları durumunda bile kendilerine daha az toleranslı davranıldığını, okuldaki olanaklardan daha az yararlandıkların, önemli görevlerin (okul temsili, projede görev alma, hizmet içi eğitimlere katılma vs) verilmesi konularında zaman zaman ötelenebildiklerini belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin sosyal kimliklerinin, okulun yönetim süreçlerini etkilemesi genel olarak öğretmenleri daha çok olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler;

- Morallerinin bozulduğunu,
- Motivasyonlarının düştüğünü,
- Çalışma verimlerinin düştüğünü,
- Ötekileştiklerini hissettiklerini,
- Kurumsal adanmışlıklarının zayıfladığını,
- İş doyumlarının düştüğünü,
- Dışlandıklarını hissettiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Türkiye'de okul yöneticiliğinin halen bir profesyonel meslek statüsüne kavuşturulamamış olması, göreve atanma kriterlerinin sübjektif ölçütlere göre yapıldığı göstermektedir. 1998 yılında merkezi sınavdan başarılı olan adaylara hizmet içi eğitim verilmiş ve bu eğitimden alınan başarı puanına göre adaylar oku tiplerine (A, B, ve C Tipi) atanmıştır. 2004 yılında sonra daha çok sübjektif kriterlerin olduğu yönetmelik on kez değiştirilmiştir. Gelinen aşamada okul yöneticilerinin atanasında sözlü sınavdan alınan puan belirleyici olmaktadır. Türkmenoğlu ve Bülbül (2015) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin atanmasında sözlü sınavın objektiflikten uzak, taraflı sonuçların ortaya çıkmasına sebep olabileceğini sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin atanmasında en önemli ölçütün siyasal düşünce, bilinen bir sendikanın üyesi olmak ve genel olarak inanç-mezhep temelli yaklaşım günümüzde bir olgudur. Bu çalışmanın bulgularında da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde sosyal kimliklerinin zaman zaman etkisinde kalmaktadırlar.

Okul yöneticilerine yardımcısını seçme inisiyatifi verilmesine karşın, müdür yardımcılarının genellikle erkek öğretmenlerden seçildiği, kadın öğretmenlere sorumluluk gerektiren işlerde daha az görev verilmektedir. Okul yöneticilerinin özellikle siyasal kimliklerinden en fazla etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olanlar ile aynı siyasal görüşü paylaşan çalışanların daha şanslı, ayrıcalıklı, korunun ve önemsenen kişiler algısı vardır. Okul yöneticileri özelikle Ramazan ayındaki bazı uygulamaları ile inanç kimliklerinden etkilenmektedirler. Ayrıca bu araştırmanın yapıldığı bölge itibariyle özellikle batı illerinden gelen öğretmenlerde az da olsa okul yöneticilerinin etnik kimliklerinden etkileri varsayımı vardır. Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde sosyal kimliklerinden daha az etkilenmeleri konusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Okul yöneticilerinin atanmasında açık, denetlenebilir ve liyakat esaslarına dayalı ölçütler uygulanmalıdır.
- Okul yöneticilerinin sosyal kimliklerinin etkisini en aza indirmek için kurum kültürü geliştirilmelidir.
- Okul yöneticilerinin sendika üyelikleri dondurulmalı ve sendikal faaliyetlerine izin verilmemelidir.

Kaynakça

Ackerman, R. H. & Maslin-Ostrowski, P. (2002). *The wounded leader: How real leadership emerges*

in times of crisis. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research. (4th ed.).* New York: The Free Press.

Cohen, L, Manion, L ve Morrison, K.(2007). *Research methods in education, (6th ed.)* London:

Routledge.

Crow, G.M. ve Scribner, S.P. (2014). *Professional identities of urban school principals.* In H.R. Milner

& K. Lomotey (Eds.), Handbook of urban education (pp. 287-304). New York, NY: Routledge.

Goleman, D., Boyatzis, R., ve McKee, A. (2002). *Primal leadership: Learning to lead with emotional*

intelligence. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Haslam, S.A. (2014). Making good theory practical: Five lessons for an Applied Social Identity

Approach to challenges of organizational, health, and clinical psychology. *British Journal of Social Psychology*, 43, 1, 1-20.

Hogg, M.A., Terry, D.J., ve White, K.M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity

theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58(4), 255-269.

Leithwood, K., Harris, A., ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school

leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

Lortie, D.C. (2009). *School principal: Managing in public*. Chicago, IL: The University of Chicago

Press.

McKee, A., Boyatzis, R., ve Johnston, F. (2008). *Becoming a resonant leader*. Boston, MA: Harvard

Business Press.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*.

Thousand Oaks, CA: Sage.

Murphy, J.T. (2007). *Embracing the enemy: Moving beyond the pain of leadership*. In A.M. Blankstein,

R.W. Cole, & P.D. Houston (Eds.), *Out-of-the-box leadership* (pp. 133-153). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Rho, K. J. (2016). *What lies beneath: An exploration of the influence of social identity on school leadership,* Unpublished doctoral theseis, University of Pennsylvania.

Türkmenoğlu, G..Bülbül, T.(2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 526-549.

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

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

STEMM ve E-STEM UYGULAMALARININ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN STEM DİSİPLİNLERİNE KARŞI TUTUMUNA ETKİSİ

Doç. Dr. Funda OKUŞLUK

İnönü Üniversitesi

Fatma YAZAR

İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih ÖZDEMİR

İnönü Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayda GÖK

İnönü Üniversitesi

Öz

STEM kavramına yakın zamanlarda eklenen Art (sanat) ve Enterpreneur (girişimcilik) disiplinleri ile öğrencilerin çalışmalarında estetik ve pazarlama becerilerinin de arttırılması hedeflenmektedir. Medicine (tıp) uygulamaları da STEM' in bünyesine katılan bir başka disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmada ortaokul seviyesinden seçilmiş olan üstün yetenekli öğrencilere (N=14) bir hafta süre ile STEMM ve E-STEM disiplinlerine dayalı eğitimler verilmiştir. Bu bir haftalık sürecin başlangıcında öğrencilere genel bilim ve teorik dersler verilmiş, çalışmanın devamında ise öğrenciler STEMM ve E-STEM olmak üzere iki farklı gruba ayrılmıştır. E-STEM grubunda yer alan öğrencilere ek olarak girişimcilik, pazarlama ve reklam üzerine eğitimlerde verilmiştir. STEMM grubunda yer alan öğrenciler ise antibakteriyel çalışmalar ile enkapsülasyon işlemleri gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın desenini Nicel Araştırma yaklaşımlarından tek gruplu ön test –son test deneysel desen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Ortaokul öğrencilerinin STEM' e karşı tutumu" ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin, STEMM ve E-STEM uygulamalarına karşı tutumları karşılaştırılarak, eğitimin öğrencilere katkısı tespit etmek hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: STEMM, E-STEM, STEM, Tutum, Üstün Yetenekli Birey

1. Giriş

STEM eğitimi disiplinler arası bir yaklaşımı temel alarak kişilerin rekabet yeteneğinin ve STEM okuryazarlığının gelişimini sağlar. STEM eğitimi küresel girişimciliğe katkı yapar ve okul, toplum, iş arasında bağlantıları kurmayı sağlar. İlave olarak, öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanları arasında bağlantı kurmalarını ve bu bağlantıları uygulamalarını sağlar (Thomas, 2014; Eroğlu, Bektaş, 2016). Bir ülkenin bilimsel ve ekonomik alanlardaki önderliğinin sağlanması ve sür-dürülebilmesi, STEM eğitiminin desteklenmesi ve STEM alanlarında meslek edinme konusunda farkındalığın artırılması ile ilişkilendirilmektedir (Şahin, Ayar, Adıgüzel, 2014: 298). STEM eğitimi içinde barındırdığı alanların tek tek ele alınması yerine, araştırma, tasarlama, problem çözme, işbirliği ve etkili iletişim kurma gibi becerileri kazandırmaya yönelik öğrenme ve ürün ortaya koyma etkinliklerinin bu disiplinlerin birlikte ele alınarak uygulanmasına odaklanmaktadır (Baran, Canbazoğlu Bilici, Mesutoğlu, 2015: 61). STEM eğitiminde, gerçek yaşam problemi ile içerik arasında ilişki kurularak fen, matematik, teknoloji ve mühendislik disiplinleri kaynaştırılmaya çalışılır. STEM eğitiminde kaynaştırma, söz konusu dört alanın içerik olarak uyarlanması ya da birinin odağa alınıp diğerlerinin odağa alınan bu disiplinin içeriğinin öğretilmesi için bağlam olarak kullanılması gibi düşünülebilir (Moore, Stohlmann, Wang, Tank, & Roehrig, 2013; Yamak, Bulut, Dündar, 2014: 251). STEM sadece Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin İngilizce baş harflerinin bir araya gelmesiyle oluşmuş olsa da disiplinleri bir araya getiren, etkili ve kaliteli öğrenmeye yol açan, doğanın içinde var olan bilgiyi alıp günlük hayatta kullanıma sokan, askeri, ekonomik, üst düzey düşünmeyi kapsayan başlı başına bir ifadedir (Yıldırım ve Altun, 2015: 30).

STEM ya da Türkçe' ye çevrilen haliyle FeTeMM literatürde en çok kullanılan kavram olsa da STEM yaklaşımının farklı birçok formatı bulunmaktadır. 21. yy. becerilerinin en önemlilerinden olan Girişimcilik kavramının STEM'in önüne eklenerek oluşturulduğu E-STEM; Sanat'ın (ART) dâhil edilerek oluşturulduğu STEAM; kız öğrencilerin Fen ve Fen ve Mühendislik alanlarında etkili olabilmesi için düzenlenen GEMS; robotik uygulamaların dahil edildiği "STEAM and Robotics" ve Tıp (Medicine) ile ilgili çalışmaları da STEM eğitimine dâhil eden STEMM gibi yeni kavramlar ve yaklaşımlar bulunmaktadır.

2. Yöntem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılının Güz döneminde Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullardaki eğitim gören üstün yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Evren içerisinden seçilen 28 üstün yetenekli öğrenci örneklemi oluşturmaktadır. Çalışmanın desenini Nicel araştırma yaklaşımlarından ön test - son test deneysel desen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Yıldırım (2014) tarafından geliştirilen "Ortaokul

Öğrencilerinin STEM' e Karşı Tutumu" ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek Fen, Matematik, Mühendislik ve 21.yy becerileri olmak üzere dört alt boyuttan ve 37 maddeden oluşan 5'li Likert tipindedir. Tutum ölçeğinden elde edilen veriler Non-Parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

2.1. Problem Durumu

i) Üstün yetenekli öğrencilerin Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik disiplinlerine karşı tutumuna E-STEM uygulamalarının etkisi var mıdır?

ii) Üstün yetenekli öğrencilerin Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik disiplinlerine karşı tutumuna STEMM uygulamalarının etkisi var mıdır?" sorularına yanıt aranmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi «**Üstün yetenekli öğrencilerin E-STEM uygulamalarına katılmadan önce ve katıldıktan sonra Tutum ölçeğinden aldıkları fen, matematik, mühendislik ve 21. yy. becerileri disiplinlerine yönelik tutum puanları arasında, anlamlı bir farklılık var mıdır?**» şeklindedir**.**

Tablo 1' de ölçeğe ait Fen, Matematik, Mühendislik ve 21.yy.becerilerinin disiplinlerine tutum ölçeğinden alınan toplam puanların aritmetik ortalamaları, standart sapma, min. ve max değerler yer almaktadır.

Tablo1.
Ortaokul Öğrencilerinin STEM'e Karşı Tutumu Ölçeği Ön test-Son test Puanları

	N	Ortalama	S.S	Min.	Max.
Fen Bilimleri Öntest Puanları	14	37,5000	3,20456	31,00	41,00
Matematik Öntest Puanları	14	26,2857	1,63747	24,00	28,00
Mühendislik Öntest Puanları	14	39,5714	5,84037	29,00	45,00
21.YY Becerileri Öntest Puanları	14	49,2857	7,04304	33,00	55,00
Fen Bilimleri Sontest Puanları	14	39,5000	3,29918	30,00	41,00
Matematik Sontest Puanları	14	26,7143	3,51762	17,00	32,00

Mühendislik Sontest Puanları	14	41,0000	6,64484	23,00	45,00
21.YY Becerileri Sontest Puanları	14	52,5714	5,31636	38,00	55,00

Fen, Matematik, Mühendislik ve 21.yy becerileri disiplinlerine tutum ölçeğine ait ön test ve son test karşılaştırması amacıyla; istatistiksel olarak ilişkili örneklem Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Tablo 2 'de analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo2.
Ön Test ve Son Test sonrası Ortaokul Öğrencilerinin STEM'e Karşı Tutumu Ölçeği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Disiplinler	Ön Test- Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Fen Bilimleri	**Negatif Sıra**	**2**	**4,00**	**8,00**	**-2,233**	**,026**
	Pozitif Sıra	**9**	**6,44**	**58,00**		
	Eşit	**3**				
	Total	**14**				
Matematik	**Negatif Sıra**	**3**	**8,33**	**25,00**	**-,715**	**,475**
	Pozitif Sıra	**8**	**5,13**	**41,00**		
	Eşit	**3**				
	Total	**14**				
Mühendislik	**Negatif Sıra**	**1**	**8,00**	**8,00**	**-1,402**	**,161**
	Pozitif Sıra	**7**	**4,00**	**28,00**		
	Eşit	**6**				
	Total	**14**				

21.Yüzyıl Becerileri	**Negatif Sıra**	**1**	**1,50**	**1,50**	**-2,492**	**,013**
	Pozitif Sıra	**8**	**5,44**	**43,50**		
	Eşit	**5**				
	Total	**14**				

Üstün yetenekli öğrencilerin **E-STEM** uygulamalarına katılmadan önceki ve sonraki Fen, Matematik, Mühendislik ve 21.yy becerileri disiplinlerine tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Negatif sıra ön teste göre son test puanını düşüren öğrenci sayısını temsil etmektedir. Ön teste göre son test puanını artıran öğrenci sayısı Pozitif sıra ile ifade edilmektedir. Eşit sütunu ise her iki testten aynı puanı alan öğrencilerden oluşmaktadır. Analiz sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencilerin E-STEM uygulamalarına katılmadan önceki ve sonraki Fen ve 21.yy. becerileri disiplinlerine ilgilerinin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında bu farkın Pozitif Sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin E-STEM uygulamalarına katılmadan önceki ve sonraki Mühendislik ve Matematik alanlarına ilgilerinin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Testten elde edilen sonuçlara göre; **Fen bilimleri** için hesaplanan p değeri ,026 'dır. **p<.05** olduğu için ön test ve son test puanları sırası arasında anlamlı bir farklılık vardır. Uygulanan program öğrencilerin Fen Bilimlerine karşı tutumunda olumlu yönde bir gelişme sağlamıştır ve istatistiksel olarak anlamlıdır. **21. Yüzyıl Becerileri** için hesaplanan p değeri ,013 'tür. **p<.05** olduğu için ön test ve son test puanları sırası arasında anlamlı bir farklılık vardır. Uygulanan program öğrencilerin 21.Yüzyıl Becerilerine karşı tutumunda olumlu yönde bir gelişme sağlamıştır ve istatistiksel olarak anlamlıdır. **Matematik** bileşeni için hesaplanan p değeri ,475 'tir. **p>.05** olduğu için güven aralığında değişme anlamlı değildir. **Mühendislik** boyutu için hesaplanan p değeri ,161 'dir. **p>.05** olduğu için güven aralığında değişme anlamlı değildir.

Araştırmanın ikinci alt problemi «Üstün yetenekli öğrencilerin STEMM uygulamalarına katılmadan önce ve katıldıktan sonra Tutum ölçeğinden aldıkları fen, matematik, mühendislik ve

21. yy. becerileri disiplinlerine yönelik tutum puanları arasında, anlamlı bir farklılık var mıdır?» şeklindedir.

Tablo 3'te ölçeğe ait Fen, Matematik, Mühendislik ve 21.yy. becerilerinin disiplinlerine tutum ölçeğinden alınan toplam puanların aritmetik ortalamaları, standart sapma, minimum ve maksimum değerler yer almaktadır.

Tablo3.
Ortaokul Öğrencilerinin STEM'e Karşı Tutumu Ölçeği Ön test- Son test Puanları

	N	Ortalama	S.S	Min.	Max.
Fen Bilimleri Ön test Puanları	14	36,0714	4,76307	28,00	**41,00**
Matematik Ön test Puanları	14	25,9286	2,09263	22,00	**28,00**
21.YY Becerileri Ön test Puanları	14	47,0714	6,45057	36,00	**55,00**
Mühendislik Ön test Puanları	14	37,6429	4,78149	31,00	**45,00**
Fen Bilimleri Son test Puanları	14	38,0000	3,61620	32,00	**41,00**
Matematik Son test Puanları	14	26,2857	2,01642	22,00	**28,00**
21.YY Becerileri Son test Puanları	14	47,8571	7,59410	30,00	**55,00**
Mühendislik Son test Puanları	14	39,1429	5,98533	28,00	**45,00**

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların ön test- son test 21.yy. becerileri puanlarının değişmediği göze çarpmaktadır. Diğer disiplinler açısından ortalamaların değiştiği gözlenmektedir.

Fen, Matematik, Mühendislik ve 21.yy becerileri disiplinlerine tutum ölçeğine ait ön test ve son test karşılaştırması amacıyla; istatistiksel olarak ilişkili örneklem Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Tablo 4'te analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo4.
Ön Test ve Son Test sonrası Ortaokul Öğrencilerinin STEM'e Karşı Tutumu Ölçeği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Disiplinler		N	Ortalama	Sıra Toplamı	z	p
Fen Bilimleri	Negatif Sıra	2	7,00	14,00	-1,963	**,050**
	Pozitif Sıra	10	6,40	64,00		
	Eşit	2				
	Total	14				
Matematik	Negatif Sıra	3	4,17	12,50	-1,207	**,227**
	Pozitif Sıra	6	5,42	32,50		
	Eşit	5				
	Total	14				
Mühendislik	Negatif Sıra	3	4,83	14,50	-2,179	**,029**
	Pozitif Sıra	10	7,65	76,50		
	Eşit	1				
	Total	14				

	Negatif Sıra	1	4,50	4,50		
	Pozitif Sıra	9	5,61	50,50		
21. YY Becerileri					-2,350	**,019**
	Eşit	4				
	Total	14				

. *p <.05,

Testten elde edilen sonuçlara göre;

Mühendislik bileşeni için hesaplanan p değeri ,029 ‘dur. **p<.05** olduğu için ön test ve son test puanları sırası arasında **anlamlı bir farklılık** vardır. Uygulanan program öğrencilerin Mühendislik disiplinine karşı tutumunda olumlu yönde bir gelişme sağlamıştır ve istatistiksel olarak anlamlıdır.**21.yy becerileri** bileşeni için hesaplanan p değeri ,019 ‘dur. **p<.05** olduğu için ön test ve son test puanları sırası arasında anlamlı bir farklılık vardır. **Fen** boyutu için hesaplanan **p** değeri ,054 ‘tür. **p>.05** olduğundan bu durum fen bileşeni açısından değişimin anlamlı olmadığını göstermektedir. **Matematik** için hesaplanan p değeri ,227’dir. **p>.05** olduğu için güven aralığında değişme anlamlı değildir.

Analiz sonuçlarına göre **Mühendislik** ve **21. yy. becerileri** alanlarına ilişkin ilgilerinin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında bu farkın Pozitif Sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin STEMM uygulamalarına katılmadan önceki ve katıldıktan sonraki **Fen** ve **Matematik** disiplinlerine yönelik ilgilerinin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonunda E-STEM uygulamalarının STEM disiplinlerinden Fen ve 21.yy. becerileri alanlarında öğrencilerin tutumlarını artırdığı, Matematik ve Mühendislik alanlarında ise öğrencilerin tutum puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. STEMM uygulamalarının ise STEM disiplinlerinden Mühendislik ve 21.yy. becerileri alanlarında öğrencilerin tutumlarını artırdığı, olumlu yönde bir gelişme sağladığı ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin grup olarak çalışmaları ve

sorumluluk almaları iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişmesinde son derece olumlu katkılar yapmış, hem STEMM hem de E-STEM uygulamaları sonucu öğrencilerin 21.yy. becerileri bileşeni açısından tutum puanlarının arttığı gözlenmiştir. 21. yy. becerilerinin kapsadığı iletişim ve sosyal etkileşim becerileri, işbirliği, takım çalışması gibi kazanımlar süreç sonunda öğrenciler tarafından benimsenmiştir. Öğrencilerin üst düzey fen deneyleri yapmaları, süreç sonunda pazarlanabilir, insan hayatına faydalı ürünler geliştirmeleri fen ve mühendisliğin gerçek hayat problemlerine çözüm ürettiğini görmelerini sağlamış, ayrıca fen kariyer bilinci geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Bu araştırmada yapılan ekinlikler öğrenciler açısından hem öğretici, hem yaratıcı hem de ürüne dönüştürülebilecek şekilde planlanmıştır. Üstün başarılı öğrencilerin Fen, Matematik ve Mühendisliğe bakış açılarını değiştirecek, disiplinler arası çalışmaların önemini görmelerini sağlayacak ve Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik, Tıp ve Girişimciliğin nasıl birleştirilebileceğini öğrenerek günlük hayatlarında da analitik ve çok kapsamlı düşünmelerine destekleyecek etkinlikler gerçekleştirilmiştir. STEM eğitim yaklaşımının farklı format uygulamaları olan STEMM ve E-STEMM yaklaşımlarının okul dışı öğrenme ortamlarına etkisi gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek etkinliklerin grupların çalışmaları sırasında gelebilecek soru ve yardım isteklerini karşılayabilmek için etkinliğin farklı branşlardaki uzmanlar ile birlikte yapılması önerilmektedir. Öğrenci çalışma grupları oluşturulurken etkinlik öncesinde E-STEM ve STEMM bileşenlerine yönelik hazırbulunuşlukları, bilgi ve becerileri değerlendirilerek grupların heterojen bir şekilde farklı bilgi, beceriye sahip öğrencilerden oluşturulması sağlanabilir. Etkinlik süresi daha uzun tutularak öğrencilerin tutumlarındaki değişimler daha net olarak gözlemlenebilir. Çalışma grubunun daha büyük tutularak etkinliklerin yapılması önerilmektedir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmayı SCD-2018-738 kodlu proje ile destekleyen İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeler Koordinasyon Birimi (BAP)'ne teşekkür ederiz.

Kaynakça

Baran, E., Canbazoğlu-Bilici, S.,ve Mesutoğlu, C. (2015). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (Fetemm) Spotu Geliştirme Etkinliği. Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED), 5(2), 60-69.

Eroğlu, S., ve Bektaş, O. (2016). STEM Eğitimi Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Temelli Ders Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4(3),43-67.

Şahin, A., Ayar, M. C., ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik İçerikli Okul Sonrası Etkinlikler ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,14(1), 1-26.

Yamak, H., Bulut, N., ve Dündar, S. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri ile Fene Karşı Tutumlarına Fetemm Etkinliklerinin Etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 249-265.

Yıldırım, B., ve Altun, Y. (2015), STEM Eğitim ve Mühendislik Uygulamalarının Fen Bilgisi Laboratuvar Dersindeki Etkilerinin İncelenmesi. El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi,

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİYOCOĞRAFYA BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Doç. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Arş. Gör. Adem KENAN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Kübra KAZAN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının biyocoğrafya konusunda bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada kesitsel ve betimsel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 112 Fen Bilgisi Öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 12 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu ve öğretmen adaylarının biyocoğrafya bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlayan 35 problem durumundan oluşan Biyocoğrafya Bilgi Düzeyi Formu kullanılmıştır. Sonuç olarak, cinsiyetin, çevre eğitiminin ve yaşam alanının biyocoğrafya konusunda fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine etkisi olmadığı görülmüştür. Ayrıca, çalışma sonucunda Biyocoğrafya üzerine yeterince etkinlik ve kaynak olmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Biyocoğrafya, Biyocoğrafya Bilgi Formu, Çevre Okuryazarlığı

DETERMINATION of PRESERVİCE SCIENCE TEACHERS' KNOWLEDGE LEVELS on BIOGEOGRAPHY

Abstract

The aim of study is to determine preservice science teachers' knowledge level on the subject of Biogeography. Cross sectional and descriptive research methods were used at the study. The sample of the research was consisted of 112 preservice science teachers studying at Erzincan Binali Yıldırım University. For data collection, Personal Information Form containing 12 questions for determination of participants' socio-demographic characteristics and Biogeography Knowledge Level Form containing 35 problems for determination of participants' knowledge levels on biogeography subject were used. As a result, it is found that preservice science teachers' knowledge levels on biogeography were not affected by gender, environmental education and residential area. Additionally, it seems that activities and resources about Biogeography are not enough.

Key Words: Biogeography, Biogeography Information Form, environmental literacy

Giriş

Hızlı nüfus artışı ve kentleşme, şehirlerdeki hava kirliliği, tatlı su kaynaklarının bilinçsiz kullanımı, küresel ısınma, karbondioksit gazının artışı sebebiyle meydana gelen iklim değişiklikleri, ozon tabakasının sürekli incelmesi ve bunun sonucunda delinmesi, kıyıları kaplayan kimyasal atıklardaki artışlar doğal yaşamın kaybolmasına ve bununla birlikte milyonlarca bitki ve hayvan türünün yok olmasına sebebiyet vermektedir (Görümlü, 2003).

Gelişmekte olan ülkelerde ekonomik ve sağlık problemleri öncelikli olduğundan gelecek nesiller için çevrenin korunmasını problem olarak görememektedirler. Bununla birlikte gelişmiş ülkeler gelişmişlik düzeyine ulaşırken biyolojik çeşitliliğini yok ettiği de bilinmektedir (Keating, 1993). Türkiye'de gelişmekte olan bir ülke olduğundan biyolojik zenginliğini kaybetmeden gelişimine devam etmesi için koruma bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesinde eğitim büyük önem taşımaktadır (Yörük, 2006).

Ekolojik, ekonomik, estetik ve sosyal açıdan yüksek değer taşıyan biyolojik çeşitlilik, sosyal ve ekonomik baskı altındadır (Edwards ve Abivardi, 1998). Araştırmalar, Dünya üzerinde yılda ortalama 10 bin ile 30 bin canlı türünün soyunun tükendiğini, dünyanın 2000 yılında sahip olduğu doğal alanların % 11'inin 2050 yılına kadar kaybedilebileceğini, tarım alanlarının % 40'ının aşırı

kullanım tehlikesiyle karşı karşıya olduğunu, Mercan resiflerinin % 60'ının 2030'a kadar yok olabileceğini göstermektedir (McCoy, McCoy ve Levey, 2007; Çelik, 2010). İnsanoğlunun hayatta kalabilmesi için biyolojik çeşitlilik erozyonunu yavaşlatmalı ve/veya durdurmalıdır (Mulder ve Peter, 2004). Bu erozyonu önlemek için uluslararası işbirliğine dayalı acil eylem planının hazırlanması gereklidir. 1992 yılında Rio de Janeiro'da gerçekleşen toplantıda, biyolojik çeşitliliğin korunmasında ve kaybının önlenmesinde uygulanacak stratejiler vurgulanmış ve Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi katılımcı ülkeler tarafından imzalanmıştır. Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi'nde (CBD) biyolojik çeşitliliğin korunmasında sadece yararlanma değerinin ya da özgün değerinin dikkate alınmasının yeterli olamayacağı, farklı paydaşların ve grupların da sorumluluk almasının katkı sağlayabileceğine yer verilmiştir. Bu sözleşmede biyolojik çeşitliğin azalmasını engellemek ve biyolojik çeşitliliği korumak, bütün insanların ortak sorunu olduğu vurgulanmıştır (CBD, 2010; 2016). Biyolojik çeşitlilik üzerinde insan faaliyetleri nedeniyle küresel (iklim değişikliği) ve yerel (ekonomik kalkınma) oluşan tehdit etmenlerini azaltmak için insanların biyolojik çeşitlilik ve değeri ile ilgili temel bilgi sahibi olmaları ve biyolojik çeşitlilik ve değerlerine ilişkin uygun davranış (Charalambides ve Nisiforou, 2012) eğilimleri göstermeleri son derece önemlidir. (Bence Girişe taşınmalı) ayrıca çalışma sonucunda biyocoğrafya üzerine yeterli kaynak ve etkinlik olmadığına dair bir şeyler yazmak ya da hiç girişte bahsetmemek gerekir mi?)

Eğitimin çevre korumada çok önemli bir yeri vardır. Ayvaz (1996) evrendeki varlıklar içerisinde farklı bir konumu olan insanın yaşamsal faaliyetleri esnasında ortaya çıkan davranış tiplerinin, çevreye zarar vermeyen biçimde oluşması ancak dengeli hareketi örgütleyen bir eğitimle sağlanabildiğini ifade etmiştir. Evrendeki diğer varlıklardan düşünme yeteneği ile ayrılan insan çevreye verdiği zararın farkında olarak bu zararı giderebilmek için çözüm yolları bulabilir. Bu da ancak eğitimle oluşabilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı vizyonunda fen bilimleri okuryazarı bireyler yetiştirmek vardır. Fen okuryazarı bireyler eleştirel düşünebilen, günlük yaşamla ilgili etkin karar verebilen, inovatif düşünen, özgüveni ve öz saygısı yüksek sürdürülebilir kalkınma bilincine sahip bireylerdir. Çevre eğitiminde fen bilimlerinin göz ardı edilemeyecek bir görevi vardır. 2017 yılında hazırlanan taslak programda sadece beşinci sınıfta ünite olarak verilen fen ve mühendislik uygulamaları 2018 fen bilimleri programında tüm ünite ve konulara yayılarak öğrencilerin farkındalık, girişimcilik, günlük problemlerle başa çıkmaları ve çözüm üretmeleri sağlanmak istenmiştir. Çevre farkındalığı da bu kapsamda yer almaktadır.

Doğa bilimciler yüzyıllardır biyolojik çeşitliliği saptamaya ve anlamaya çalışmışlardır. Buna rağmen yaşayan organizmaların sayısı, tam olarak bilinmemektedir (Örgen, 2009).Yörük (2006), yapmış olduğu literatür taramasında biyolojik çeşitlilik konusunun çevre eğitimi ve çevre koruma bilinci oluşturmada, kavramsal anlama alanında, bilimsel literatürde ülkemizde yapılmış herhangi

bir çalışmaya rastlamamıştır. Türkiye'nin ulusal ve küresel boyutta bulunduğu görevleri yerine getirmesi için halkın bilinçlendirilmesi, ilköğretimden yüksek öğretime kadar biyoçeşitlilik ve ekoloji alanında eğitimler verilmesine özen gösterilmeli ve bununla ilgili planlamalar yapılmalıdır (Uzun ve ark., 2010).

Bu çalışmanın amacı, sürekli çevreyle ve çevre sorunlarıyla etkileşim halinde olan ayrıca gelecek nesillerinde çevre duyarlılığına sahip bireyler yetiştirecek olan fen bilgisi öğretmen adaylarının biyocoğrafya konusunda bilgi düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- ✓ Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyocoğrafya bilgi düzeyleri nedir?
- ✓ Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyocoğrafya bilgi düzey puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- ✓ Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyocoğrafya bilgi düzey puanları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- ✓ Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyocoğrafya bilgi düzey puanları yaş aralıklarına göre farklılık göstermekte midir?
- ✓ Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyocoğrafya bilgi düzey puanları yaşadıkları coğrafik bölgelere göre farklılık göstermekte midir?
- ✓ Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyocoğrafya bilgi düzey puanları çevre dersi alıp almamalarına göre farklılık göstermekte midir?

Materyal ve Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının biyocoğrafya konusunda bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmış kesitsel ve betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim dalında öğrenimlerine devam eden 112 öğretmen adayı oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından literatür taranarak hazırlanan öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 12 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu ve öğretmen adaylarının biyocoğrafya bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlayan 35 sorunun oluşturduğu Biyocoğrafya Bilgi Düzeyi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formu 1'i

açık uçlu, 7'si evet-hayır tarzında şekillendirilmiştir. Bilgi düzeyi ölçme formundaki 35 soru hayvan yaşam alanı (18), bitki yaşam alanı (10) ve genel kültür (7) olmak üzere 3 kısma ayrılmaktadır.

Bilgi düzey formunun ön uygulaması Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Programına devam eden 20 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Bilgi formu üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl uygulamasına geçilmiştir. Ön uygulamaya katılan öğretmen adayları tekrar araştırma kapsamına alınmamıştır. Öğretmen adaylarının bilgi düzeyini saptamaya yönelik oluşturulan bilgi düzey formu için katılımcılara yeterli süre verilerek araştırma verilerinin toplanması sağlanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi

Bilgi formundan elde edilen veriler, SPSS 23.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde sosyo-demografik özelliklerin dağılımında sayı-yüzdelik: öğretmen adaylarının biyocoğrafya bilgilerine sosyo-demografik özelliklerin etkisini belirlemek amacıyla da ki kare testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %83.04'ünü kızlar, %16.96'sını erkekler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %4.46'sı 17-19, %77.68'i 20-22, %16.07'si 23-25, %1.79'u 25 yaş üstü öğrencidir. Öğrencilerin %8.04'ü Marmara Bölgesinde, %8.93'ü Karadeniz bölgesinde, %3.57'si Ege Bölgesinde, %33.04'ü Doğu Anadolu Bölgesinde, %14.29'u Orta Anadolu'da, %13.39'u Güneydoğu Anadolu Bölgesinde, %18.75'i Akdeniz Bölgesinde yaşamaktadır. Öğrencilerin %55.38'i çevre dersi alırken, %44.64'ü çevre dersi almamaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri

Değişkenler	**Demografik Özellikler**	**Öğrenci Sayısı (n=112)**	**Yüzde (%100)**
Cinsiyet	Kız	93	83.04
	Erkek	19	16.96
Yaş	17-19	5	4.46
	20-22	87	77.68
	23-25	18	16.07

	25+	2	1.79
Yaşadığı Bölge	Marmara	9	8.04
	Karadeniz	10	8.93
	Ege	4	3.57
	Doğu Anadolu	37	33.04
	Orta Anadolu	16	14.29
	Güneydoğu Anadolu.	15	13.39
	Akdeniz	21	18.75
Çevre Dersi	Dersi alan	62	55.38
	Dersi almayan	50	44.64

Çalışmamızda "Pandanın yaşam alanı Asya kıtasıdır" ifadesinde (E: %78,9; K:%62,4), "Denizaslanları ekvatoral bölgede suda yaşayan bir türdür" ifadesinde (E: %57,9; K: %38,7) ve "Saç otu kendisine yaşam alanı olarak Kuzey Kutbu'nu seçmiştir" ifadesinde (E: %84,2; K: %59,2) erkek öğretmen adaylarının doğru cevap oranlarının kız öğretmen adaylarının doğru cevap oranlarından yüksek olduğu görülmüştür. "Kokarca yaşam alanı olarak Güney Amerika'yı seçmiştir" ifadesinde (E: %31,6; K: %31,2), "Renkli tüyleri ile dikkat çeken papağanlar Avustralya'nın ormanlık alanlarında bulunurlar" ifadesinde erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adayları ile yaklaşık aynı oranda doğru cevap verdiği belirlenmiştir (E: %73,7; K: %71,0). "Deve kuşlarının ana vatanı Afrika'dır" ifadesinde kız öğretmen adayları doğru cevaplama yüzdelerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir (E: %47,4; K: %58,1). Araştırma bulguları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Biyocoğrafya Bilgi Düzeyleri

		Kız %	Erkek %
1. Pandanın yaşam alanı Asya kıtasıdır.			
Doğru cevap		62,4	78,9
Yanlış cevap		37,6	21,1
		X ²= 1,9 p=. 167	
2. Dağ aslanları (Pumalar) yaşam alanı olarak kendine güney Afrika'yı seçmiştir			
Doğru cevap		26,9	10,5
	Yanlış cevap	73,1	89,5
		X ²= 2,3 p=.129	
3. Tembel hayvan (Koala) Avustralya'da yaşayan keseli bir memelidir.			
Doğru cevap		67,7	68,4
	Yanlış cevap	32,33	31,6
		X ²= 0,0 p = .954	
4. Penguenler yaşam alanı olarak Kuzey Kutup bölgesini tercih ederler.			
Doğru cevap		15,1	31,6
	Yanlış cevap	84,9	68,4
		X ²= 2,9 p = .087	

5. Deve kuşlarının ana vatanı Afrika'dır.			
Doğru cevap		58,1	47,4
	Yanlış cevap	41,9	52,6
		X ²= 0,7 p = .392	
6. Gagalı memeli (Ornitorenk) kendisine yaşam alanı olarak Madagaskar'ı seçmiştir.			
	Doğru cevap	31,2	21,1
Yanlış cevap		68,8	78,9
		X ²= 0,8 p = .377	
7. Denizaslanları ekvatoral bölgede suda yaşayan bir türdür.			
	Doğru cevap	38,7	57,9
Yanlış cevap		61,3	42,1
		X ²= 2,4 p = .123	
8. İspinoz kuşları Galapagos Adalarını yaşam alanı olarak seçişlerdir.			
Doğru cevap		64,5	63,2
	Yanlış cevap	35,5	36,8
		X ²= 0,0 p = .910	
9. Saç otu kendisine yaşam olarak Kuzey Kutbu'nu seçmiştir.		59,1	84,2

Doğru cevap		40,9	15,8
	Yanlış cevap		
		X ²= 4,3 p = .039	
10. Sıçrar kuyruklar Antartika kıtasının omurgasız hayvanlarındandır			
Doğru cevap		41,9	36,8
	Yanlış cevap	58,1	63,2
		X ²= 0,2 p = .681	
11. Beyaz Tavşan Afrika çöllerini yaşam alanı olarak seçen hayvandır			
Doğru cevap		46,2	78,9
	Yanlış cevap	53,8	21,1
		X ²= 6,8 p = .009	
12. Komodo Ejderhası Endonezya Adalarında yaşayan oldukça iri bir türdür.			
Doğru cevap		61,3	57,9
	Yanlış cevap	38,7	42,1
		X ²= 0,1 p = .782	
13. Ren geyiğinin coğrafi olarak yayılış gösterdiği bölge Arabistan Yarımadasıdır.			
Doğru cevap		43,3	68,4
Yanlış cevap		52,7	31,6

		$X^2 = 2,8$ p = .094	
14. Renkli tüyleri ile dikkat çeken Papağanlar Avusturalya'nın ormanlık alanlarında bulunurlar.			
Doğru cevap		71,0	73,7
	Yanlış cevap	29,0	26,3
		$X^2 = 0,1$ p = .811	
15. Pandanın yaşam alanı Asya kıtasıdır.			
Doğru cevap		62,4	78,9
	Yanlış cevap	37,6	21,1
		$X^2 = 1,9$ p=. 167	
16. Kokarca yaşam alanı olarak Güney Amerika'yı seçmiştir.			
Doğru cevap		31,2	31,6
	Yanlış cevap	68,8	68,46
		$X^2 = 0,0$ p=. 973	
17. Renkleri ile dikkat çeken filamingolar Avrupa kuşağını değerli canlılarındandır.			
Doğru cevap		65,6	78,9
	Yanlış cevap	34,6	21,1
		$X^2 = 1,3$ p=. 259	
18. Kara yırtıcılarının en önemlilerinden olan vaşaklar kuzey Amerika'da yayılış gösterirler.			
Doğru cevap		32,3	52,6

	Yanlış cevap	67,7	47,4
		X^2= 2,8	p=. 091

P< 0,05 anlamlılık değeri

Tablo 3 verilerine göre, "Gümüş geven Ilgaz dağlarının kuzey yamaçlarına yerleşmiştir" ifadesinde diğer bölgelerin Marmara ve Akdeniz bölgelerine göre doğru yanıtlama oranlarının yüksek ve orta seviyede olduğu görülmüştür. "Sevgi çiçeği sadece Ankara'nın Gölbaşı ilçesinde bulunuyor" ifadesinde Ege bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının tamamının doğru cevap verdiği ve Karadeniz bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının %90,0'ının doğru cevap verdiği görülmektedir. Marmara bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının %66,7'sinin soruya yanlış cevap verdikleri görülmektedir. "Giresun adası Doğu Karadeniz'in insan yaşayan tek adasıdır" ifadesine tüm bölgelerde yaşayan öğretmen adayları yaklaşık ve orta seviyede doğru yanıtlar verirken Akdeniz bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının doğru yanıtlama oranının (%33,3) daha düşük olduğu görülmüştür. "Kuşburnu bitkisi yayılış olarak dağların yüksek kesimlerini seçer" ifadesini Marmara ve Ege bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının yanlış yanıtladıkları belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Bölgeler İle Biyocoğrafya Bilgi Düzeyleri

		Marmara B. %	Karadeniz B. %	Ege B. %	Doğu An. B. %	Orta An. B. %	Güney Doğu B. %	Akdeniz B. %
1. Gümüş geven Ilgaz dağlarının kuzey yamaçlarına yerleşmiştir.	Doğru cevap	33,3	50,0	50,0	45,9	62,5	53,3	38,1
	Yanlış cevap	66,7	50,0	50,0	54,1	37,5	46,7	61,9
$X^2 = 3,2$ $p = .785$								
2. Sevgi çiçeği sadece Ankara'nın Gölbaşı ilçesinde bulunuyor.	Doğru cevap	33,3	90,0	100,0	40,5	68,8	46,7	61,9
	Yanlış cevap	66,7	10,0	0,0	59,5	31,3	53,3	38,1
$X^2 = 15,1$ $p = .019$								
3. Giresun adası Doğu Karadeniz'in insan yaşayan tek adasıdır.	Doğru cevap	55,6	60,0	50,0	59,5	62,5	60,0	33,3
	Yanlış cevap	44,4	40,0	50,0	40,5	37,5	40,0	66,7
$X^2 = 4,9$ $p = .555$								

4. Kuşburnu bitkisi yayılış olarak dağların yüksek kesimlerini seçer.	Doğru cevap	0,0	40,0	0,0	29,7	31,3	46,7	23,8
	Yanlış cevap	100,0	60,0	100,0	70,3	68,8	53,3	76,2
$X^2 = 8,6$ p = .200								
5. Çay Çin, Japonya ve Hindistan'da doğal olarak yetişen bir bitki çeşididir.	Doğru cevap	66,7	70,0	75,5	70,3	62,5	46,7	66,7
	Yanlış cevap	33,3	30,0	25,0	29,7	37,5	53,3	33,3
$X^2 = 3,0$ p = .804								

P<0.05 anlamlılık düzeyi

Çalışmada, "Çevresel hoşgörü en fazla memeli gruplarında gelişmiştir" ifadesinde (Dersi alan: %17,7; Dersi almayan: %44,0) ve "Aynı coğrafik alan içerisinde canlıları sınıflandıran ilk faktör üremedir" ifadesinde (Dersi alan: %27,4; Dersi almayan: %44,0) çevre dersini almayan öğretmen adaylarının çevre dersini alan öğretmen adaylarına göre verdikleri yanıtların yanlış oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer sorularda ise dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının verdiği doğru yanıtlarının yüzde oranları birbirlerine yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Çevre Dersini Alma Durumlarına Göre Biyocoğrafya Bilgi Düzeyleri

	Çevre dersi alan %		Çevre dersini almayan %
1. Biyocoğrafya, evrimi kanıtlar niteliktedir.			
Doğru cevap	50,0		52,0
Yanlış cevap	50,0		48,0
		X ²= 0,0	p=. 833
2. Beyaz balina yer kürenin en büyük memelisidir ve yaşam alanı olarak güney yarım kürede bulunur.			
Doğru cevap	29,0		26,0
Yanlış cevap	71,0		74,0
		X ²= 0,1	p=. 721
3. Çevresel hoşgörü en fazla memeli gruplarında gelişmiştir. Doğru cevap			
Yanlış cevap	17,7		44,4
	82,3		54,0
		X ²= 9,2	p=. 002
4. Aynı coğrafik alan içerisinde canlıları sınırlandıran ilk faktör üremedir.			
Doğru cevap	27,4		44,0
Yanlış cevap	72,6		56,0
		X ²= 3,4	p=. 067

5. Anavatanı Kuzey Amerika olan Dünya'nın en büyük ağacı Sekoyadır.			
Doğru cevap	64,5		68,0
Yanlış cevap	35,5		32,0
		X ²= 0,2	p=. 699
6. Yer kürede en fazla yayılım sürüngen gruplarında görülür.			
Doğru cevap	45,2		48,0
Yanlış cevap	54,8		52,0
		X ²= 0,9	p=. 765
7. Deniz canlılarının coğrafik yayılışı suyun tuz oranından önemli ölçüde etkilenir.			
Doğru cevap	77,4		70,0
Yanlış cevap	22,6		30,0
		X ²= 0,8	p=. 373
8. Antartika bölgesinin bitki yapısı çok özeldir, endemizm derecesi düşüktür. Doğru cevap			
Yanlış cevap	38,7		40,0
	61,3		60,0
		X ²= 0,2	p=. 889

P<0,05 anlamlılık düzeyi

Öğretmen adaylarının yaş aralığı ve bilgi düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği Tablo 5'de "Kuyruğuyla dengede durabilen kangurunun yaşam alanı Avustralya'dır" ve "Canlı grupları ortam şartlarına bağlı olarak bir yerden başka bir yere göç eğiliminde bulunurlar" ifadelerinde 25

yaş üstü öğretmen adaylarının tamamı doğru yanıt verirken 17-19 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının %40'ı doğru yanıtlamıştır. "Ters Lale Anadolu'da bulunan endemik bitki türüdür" ifadesinde 25 yaş üstü öğretmen adaylarının tamamı soruya yanlış yanıt verirlerken, diğer yaş gruplarından öğretmen adaylarının soruya, yüksek seviyede doğru yanıt verdikleri görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Yaş Aralıkları İle Biyocoğrafya Bilgi Düzeyleri

		17-19 yaş aralığı %	20-22 yaş aralığı %	23-25 yaş aralığı %	25 yaş üzeri %
1. Kuyruğuyla dengede durabilen Kangurunun yaşam alanı Avustralya'dır.	Doğru cevap	40	86,2	88,9	100
	Yanlış cevap	60	13,8	11,1	0
		$X^2 = 8,5$ p = .036			
2. Ters Lale Anadolu'da bulunan endemik bitki türüdür.	Doğru cevap	80	77	83,3	0
	Yanlış cevap	20	33	16,7	100
		$X^2 = 7,1$ p = .069			
3. Canlı grupları ortam şartlarına bağlı olarak bir yerden başka bir yere göç eğilimde bulunurlar.	Doğru cevap	40	72,4	94,4	100
	Yanlış cevap	60	27,6	5,6	0
		$X^2 = 7,9$ p = .049			
	Doğru cevap	60	57,5	55,6	50

4. Çam ağaçlarının kökleri daha derine gittiğinden kurak alanları tercih ederler.	Yanlış cevap	40	42,5	44,4	50
		$X^2 = 0,81$ p = .994			
5. Türkiye' de endemik tür bakımından en zengin cins olan geven Doğu Anadolu Bölgesinin yüksek dağ bölgelerinde yetişir.	Doğru cevap	40	75,9	77,8	50
	Yanlış cevap	60	24,1	22,2	50
		$X^2 = 3,9$ p = .272			

P<0,05 anlamlılık düzeyi

Yapılan analizler sonucunda, "Biyocoğrafya terimlerini daha önce duydunuz mu?" ifadesine öğretmen adaylarının %33,9'u 'Evet' yanıtını verirken, %66,1'i 'Hayır' cevabını vermişlerdir. "Belgesel kanallarını takip eder misiniz?" ifadesine öğretmen adaylarının %54,5'i 'Evet' yanıtını verirken, %45,5'i 'Hayır' cevaplarını verirken; "Coğrafi gözlemlere katıldınız mı?" ifadesine öğretmen adaylarının %45,5' 'Evet' yanıtını verirken, %54,5'i 'Hayır' yanıtını vermişlerdir. "Milli parkları ziyaret ettiniz mi?" ifadesine öğretmen adaylarının %26,1'i 'Evet' yanıtını verirken, %73,9'u 'Hayır' yanıtını vermişlerdir. "Daha önce çevre ile ilgili bir etkinliğe katıldınız mı?" ifadesine ise öğretmen adaylarının %49,1'i 'Evet' yanıtını verirken, %50,9'u 'Hayır' yanıtını vermişlerdir. Son olarak "Daha önce coğrafya ve biyoloji dergileri okudunuz mu?" ifadesine ise öğretmen adaylarının %37,5'i 'Evet' yanıtını verirken, %62,5'i 'Hayır' yanıtını vermişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan literatür taramasında biyocoğrafya bilgi düzeyi hakkında yeterli kaynağın olmadığı görülmektedir. Biyolojik çeşitliliği korumanın yolu yaşadığımız ve paylaştığımız dünyada mevcut olan diğer canlıları tanımak, bu canlıların yaşam biçimlerini öğrenmek, habitatlarına zarar vermemek gibi unsurlardan geçmektedir. Tanımadığınız şeyi sevemezsiniz ve sevmediğinizi

koruyamazsınız. Canlı çeşitliliğinin evrensel ve ulusal anlamdaki hayati önemi, konunun daha anlaşılır kılınması ve eğitim programlarına destek olmak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının biyocoğrafya bilgi düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Uygulanan Biyocoğrafya Bilgi Düzeyi Formu verileri neticesinde bilgi düzeylerinin cinsiyete bağlı olmadığı ancak genel olarak erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarından daha fazla biyocoğrafya bilgisine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç biyolojik çeşitlilik üzerine yapılan bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Turner - Erfort, 1997; Özbaş, 2016). Ayrıca Çelikkol (2011) araştırmasında, erkek öğrencilerin biyolojik çeşitliliği kullanma eğilimin kız öğrencilerine göre daha fazla ve anlamlı olduğu ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının yaşadıkları coğrafyanın, canlıları tanıma üzerine etkisi incelendiğinde ‘‘Gümüş geven Ilgaz dağlarının kuzey yamaçlarına yerleşmiştir’’ sorusuna Marmara (%66,7) ve Akdeniz (%61,9) bölgesindeki yaşayan öğretmen adaylarının büyük oranda yanlış cevap verdiği belirlenmiştir. Bu durum diğer bölgelere göre oldukça dikkat çekicidir. Aynı şekilde Tablo 3’de ‘‘Sevgi çiçeği sadece Ankara’nın Gölbaşı ilçesinde bulunuyor’’ ifadesine Ege bölgesinden katılan öğretmen adaylarının tamamı doğru cevap verirken, Marmara bölgesinden %66,7 oranında yanlış cevap verildiği görülmektedir. ‘‘Giresun adası Doğu Karadeniz’in insan yaşayan tek adasıdır’’ ifadesine Karadeniz bölgesinden cevap veren öğretmen adaylarının %60’ı doğru cevap verirken, %40’ı yanlış cevap vermiştir. Yaşadıkları bölgede bulunan canlı türünün farkındalığı öğretmen adaylarının gözünden kaçmıştır. ‘‘Kuşburnu bitkisi yayılış olarak dağların yüksek kesimlerini’’ ifadesine öğretmen adaylarından Marmara ve Ege bölgesinden verilen cevapların %100’ü yanlıştır. ‘‘Çay Çin, Japonya ve Hindistan’da doğal olarak yetişen bir bitki çeşididir’’ ifadesine bütün bölgelerden katılan öğretmen adaylarının genel olarak doğru cevap verdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları coğrafik bölge ile biyocoğrafya bilgi düzeyleri arasında belirli noktalarda ilişki olduğu gözlenmiştir.

Ayrıca öğretmen adaylarının ‘Çevre Bilimi’ dersi alıp-almamaları durumlarının biyocoğrafya bilgi düzeylerini etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Çevre dersini alan ve almayan öğretmen adaylarının bilgi düzeyi anlamında farkın olmayışı önemli noktalardan biridir. Öğretmen adaylarından çevre dersinde biyolojik çeşitlilik ve yaşam alanları konusunda istenilen bilgi birikimine sahip olamadıkları görülmektedir. Çevre dersinde belirlenen hedef kazanımlara ulaşılması için farklı etkinliklerin (belgesel, gezi-gözlem vb.) ders içeriğine uygun olarak yerleştirilmesi, biyolojik çeşitliliğin ve yaşam alanlarının öğrenilmesi açısından önemli bir yere sahip olmaktadır.

Öğretmen adaylarının yaş aralıkları ve biyocoğrafya bilgi düzeyleri arasında 20-25 yaş arasındaki öğretmen adaylarının biyocoğrafya bilgi düzeyleri diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu

sonucuna varılmıştır. Bu durumun öğrencilerin yaşam tecrübelerinin artması, çevresel algının yükselmesi, farklı coğrafik bölgeleri görme ve inceleme gibi etkenlere bağlı olduğu düşünülmektedir.

İnsanların, yerküreyi paylaştığı diğer canlıların yaşam hakkına saygı duyması, sevmesi ve koruması gerekmektedir. Canlıları sevebilmek ve koruyabilmek ancak onların farkına varabilmemiz ve tanıyabilmemizle mümkündür. Biyolojik çeşitlilik ülkemiz ve dünyamız için büyük ve önemli bir kaynaktır. Biyolojik çeşitlilik hakkında bilinç düzeyinin geliştirilmesi, olumlu tutumun kazandırılması, ancak eğitim yolu ile sağlanabilecektir. Bu nedenle çevresel farkındalığın artırılması, diğer canlıların farklı etkinlikler ile tanıtılması, yaşam alanlarına biyocoğrafik gezilerin düzenlenmesi, çeşitli çevre kurum ve kuruluşlarıyla iş birliği yapılarak öğretmen adaylarının çevresel etkinliklerden haberdar edilmesi ve katılımının sağlanması önerilebilecek başlıklar atında toplanabilir.

Kaynakça

Akman, Y., Düzenli, A., & Güney, K. (1993). Biyocoğrafya. Ankara: Palme Yayıncılık.

Ayvaz, Z. (1996, Ekim-Kasım-Aralık). Çevre Eğitimine Giriş. Ege Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Kimya Mühendisliği Bölümü 35100. İzmir, Bornova/İzmir.

CBD (2010). Cyprus - Fourth National Report to the United Nations. Department of Environment Ministry of Agriculture, Natural Resources And Environment. https://www.cbd.int/doc/world/cy/cy-nr-04-en.pdf . (Erişim Tarihi: 06.09.2018)

CBD (2014). Cyprus - Fifth National Report tothe United Nations Convention on Biological Diversity. Department of Environment Ministry of Agriculture, Natural Resources And Environment. https://www.cbd.int/doc/world/cy/cy-nr-04-en. pdf . (Erişim Tarihi: 06.09.2018)

Charalambıdes, A., G. & Nisiforou, O., A. (2012). Assessing Undergraduate University Students' Level of Knowledge, Attitudes and Behaviour Towards Biodiversity: A casestudy in Cyprus. International Journal of Science Education, 34(7),1027–1051. http://dx.doi.org/10.1243/09544070JAUTO323. (Erişim Tarihi: 06.11.2018)

Çelik, İ. (2010). Biyoçeşitlilik ne kadar değerli?. Bilim ve Teknik Yayınları, Ankara, ss 10-20.

Çelikkol, N. Z. (2011). Ortaöğretim öğrencilerin biyolojik çeşitliliğe yönelik bilgileri ve tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Edwards, P. J. & Abivardi, C (1998). The value of biodivesity: Where ecology and economy blend. Biological Conservation, 83(3), 239-246.

Görümlü, T. (2003). Liselerde Çevreye Karsı Duyarlılıgın Olusturulmasında Çevre Egitiminin Önemi Eğtimi (Yayınlanmamıs Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keating, M. (1993). The Earth Summit Agenda for Change A Plain Language Version of Agenda 21 and Other Rio Agreements . Geneva: Center For Our Commun Future.

Mccoy, W. M., McCoy, A. K. & Levey, J. D., (2007). Teaching Biodiversity to Students in Inner City & Under Resourced Schools. The American Biology Teacher, 69(8), 473-476.

Örgen, S. H. (2009). Anadolu Tenthredopsis (Tenthredinidae: Hymenoptera:Insecta) Türlerinin Sistematiği, Filogenisi ve Biyocoğrafyası. Cumhuriyet Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Biyoloji Bilim Dalı (Yayımlanmış Doktora Tezi).

Özbaş, S. (2016). Lise Öğrencilerinin Biyolojik Çeşitlilik İle İlgili Bilgileri ve Davranış Eğilimleri, Hitit Üniversitesi Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi - Yıl 9, Sayı 2.

Turner-Effort, G. (1997). Public awareness and perceptions of biodiversity. Transactions of the Illinois State Academy of Science, 90(3), 113-121.

Uzun N., Özsoy, S., & Keleş, Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Biyolojik Çeşitlilik Kavramına Yönelik Görüşleri. Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi 3(1), 85-91.

Yıldırım, A., Osman, K., Latif, K., Kerim, G., & Nilhan, T. G. (2004). Bitki Ekolojisi. Ankara: Palme Yayıncılık.

Yörek, N. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyolojik Çeşitlilik (Biyoçeşitlilik) Konusunda Kavramsal Anlama Düzeylerinin Araştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmış Doktora Tezi), İzmir

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan SİNAN

Fırat Üniversitesi

Fatma Döner DOĞAN

Fırat Üniversitesi

Öz

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarına öğrenim süreleri boyunca edindikleri genel kültür, alan bilgisi ve mesleki bilgilerini gerçek eğitim-öğretim ortamlarında kullanabilme imkânı sağlayan bir uygulama dersidir. Uygulama dersi ile öğretmen adayları uygulama öğretmenine, öğrenme ve öğretme ortamlarına, kullanılan yöntem ve tekniklere, öğrencilere vs. ilişkin gözlem ve uygulamalar yaparak çeşitli görüşler elde ederler. Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinde yaşadıkları, gözlemledikleri ve deneyimledikleri olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Lisans Programında 4. sınıfa devam eden ve öğretmenlik uygulamalarına katılan 12 öğrenci üzerinden yürütülmüş nitel bir çalışmadır. Verilerin toplanması aşamasında bir açık uçlu soru sorulmuş ve elde edilen veriler araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri beş ana başlık altında tablolaştırılmış ve her tablo araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Araştırma, uygulama derslerinin işlevselliği ile ilgili bir çerçeve belirlemesi açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmeni, öğretmenlik uygulaması, uygulama öğretmeni, deneyim.

TEACHING CANDIDATES 'OPINIONS on TEACHING PRACTICES

Abstract

The practice of teaching is an application course that allows prospective teachers to use their general culture, field knowledge and professional knowledge during their education period in real education-teaching environments. With the application course, teacher candidates can be taught to the teacher of teaching, learning and teaching environments, methods and techniques used, etc. make observations and practices. In this study, it has been tried to evaluate the opinions of Turkish teacher candidates about the positive and negative situations they experience, observe and experience in teaching practice classes. This research is a qualitative study conducted on 12 students attending 4th grade in Fırat University Education Faculty Turkish Education Undergraduate Program in the spring term of 2017-2018 academic year. An open-ended question was asked at the data collection stage and the data were analyzed by the researcher by the content analysis method. In line with the data obtained, the opinions of Turkish teacher candidates were tabulated under five main headings and each table was interpreted by the researcher. Research is important in terms of determining a framework for the functionality of the application courses.

Key Words: Turkish teaching, Turkish teacher, teaching practice, application teacher, experience.

1. Giriş

Eğitim ve öğretim faaliyetinin önemli paydalarından biri öğretmendir. Bilim, sanat ya da teknik anlamda herhangi bir alanı öğretmeyi meslek edinmiş kişilere öğretmen denir. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde, bilgi toplumlarının oluşturulmasında ve toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin işlevsel bir rolü vardır. Öğretmen, eğitim sisteminin ayrılmaz parçalarından biridir. Hem sistemi etkilemesi hem de sistemden etkilenmesi dolayısıyla önemi artmakta ve nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmene ve öğretmen yetiştirmeye gereken özenin gösterilmemesi ise eğitim sistemine niteliksiz öğretmenlerin girdi olarak girmesini beraberinde getirmektedir (Aslan ve Sağlam, 2018, s. 144). Bu bakımdan öğretmen yetiştiren kurumlarda meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bakımından donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Eğitimdeki kalite ve başarı, öğretmenin kalite ve başarısının yansımasıdır. Turhan (1980, s. 314), bu konudaki görüşlerini ‘’Hakikatte bugün bütün medeni milletlerin terbiyecileri gibi fikir adamları da mektebin muallim demek olduğuna; onun yerini ne müfredat programıyla, ne kitapla,

ne disiplin veya herhangi bir vasıta ile tutmanın mümkün olmadığına kanaat getirmiş bulunmaktadırlar. Bu itibarla muallimi hesaba katmayan, hiçbir maarif ıslahat planının muvaffak olmasına ihtimal verilmemektedir.'' cümleleriyle özetlemektedir. Öğretmen eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Topçu (1998, s. 60) ise öğretmenin gençlere bilmediklerini öğreten bir nakledici olmadığını belirtmiş kafaları işletmesini bilen insanların öğretmenlik mesleğine lazım olduklarının altını çizmiştir. Öyle ki öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, donanım ve davranışlara yeterince sahip olmayan öğretmenlerin yetiştireceği öğrenciler eksik olacaktır (Baştürk, 2009, s. 441). Öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirebilen öğretmenlerle birlikte eğitimin kalitesi ve başarısı da artacaktır. Günümüzde nitelikli ve deneyimli öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu kapsamda fakülte-okul iş birliği içerisinde yürütülen öğretmenlik uygulaması dersleri de dikkat çekmektedir. 1994-1998 yılları arasında YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde, eğitim fakültelerinden öğretim elemanlarının da katılımıyla yürütülen çalışmalar sonucunda öğretmen adaylarının mesleki uygulama açısından beklenen düzeyde bilgi ve uygulama becerisine sahip olmadan mezun oldukları ve mesleğe atıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma çerçevesinde "Fakülte-Okul İş Birliği Modeli" oluşturulmuştur (Sarıtaş, 2007, s. 124). Bu noktada öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara ağırlık verilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Böylelikle öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini uygulama becerisine dönüştürme imkânı sunan öğretmenlik uygulama dersleri önem kazanmıştır.

Öğretmenlik uygulama dersleri, uygulama öğrencilerine eğitim gördükleri öğretmenlik alanında yönetim ve ders dışı etkinliklerle birlikte sınıf içinde belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan öğretmenlik becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2018). Başka bir deyişle öğretmenlik uygulamaları öğretmen adaylarının uygulama okulunda, derslik ve sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmenlik yeterliliklerini geliştirebilme, alanının ders programını anlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme ve öğrendiklerini başkalarıyla paylaşabilme becerilerini geliştirmeye çalışır (YÖK, 1998). Fakültelerin ilgili alanlarında gerekli teorik alt yapıyı edinen öğretmen adayları, öğretmenlik uygulama dersleri ile birlikte bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını öğrenme ortamlarında uygulama ve içselleştirme fırsatı elde ederler.

Öğretmen yetiştirme programında okul uygulamalarının en önemli işlevlerinden biri ise öğretmenlik mesleğinin tanıtılması ve bu doğrultuda okullarda görevli uygulama öğretmenleri ve katılımcı iş birliği ile öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkıda bulunabilmesidir (Gökçe ve Demirhan, 2005, s. 47). Tarafların ortaklaşa sorumluluğu altında yürütülen bu işbirliğinin amacı, öğretmen adaylarının kazanmış oldukları alan bilgisi, meslekî bilgi ve becerilerini etkili, verimli, güvenli olarak uygulamaları ve geliştirmeleri için görev ve sorumlulukların eğitim

fakültesi ile uygulama okulu arasında paylaşılmasını sağlamaktır (Girmen, Kılıç ve Kaya, 2016, s. 90). Bu noktada okullarda görevli uygulama öğretmenlerine de büyük sorumluluklar düşmektedir. Uygulama öğretmenleri MEB' in Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge' sinde ''Uygulama eğitim kurumunda yöneticiler dışında fiilen derse giren branş ve rehberlik öğretmenleri arasından seçilen, uygulama öğrencisine öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğretmenlik uygulamaları/rehberlik uygulamaları kapsamında rehberlik edecek öğretmen'' şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Sahip oldukları deneyimleri, bilgi ve becerileri öğretmen adaylarına sistematik ve planlı bir biçimde aktarabilen, uygulama dersleri süresince rehberlik yapabilen uygulama öğretmenlerinin yardımıyla uygulama derslerinin amaçlarına ulaşması kaçınılmaz olacaktır.

Öğretmenlik uygulamaları programı; planlama, inceleme, araştırma, katılma, analiz etme, değerlendirme ve geliştirme gibi kapsamlı bir dizi süreçten oluştuğu için uygulama öğrencisi, öğretmenlik davranışlarını istenilen düzeyde kazanabilmek amacıyla fiilen uygulama yapacağı süreden çok daha fazla zamana ihtiyaç duyar. Bu sebeple öğretmenlik uygulamaları, uygulama öğrencisine giderek artan bir sorumluluk ve uygulama yeterliği kazandırmak için en az iki döneme yayılarak verilir (MEB, 2018). Öğretmenlik uygulaması dersi ile birlikte öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgileri performansa dönüştürmeleri sağlanır ve iki dönem sonunda uygulama öğrencilerinden öğretmenlik mesleğinin kimi deneyimlerini edinmiş olmaları beklenir.

Bireyin dünyaya gelmesiyle birlikte içinde bulunduğu çevreden edindiği ilk dil olan ana dili, okul döneminin başlamasıyla bilimsel ve sistematik olarak öğretilmeye ve geliştirilmeye devam eder. Ana dilini öğretme ve geliştirme süreci Türkçe öğretmenleri rehberliği ve Türkçe dersleri merkezinde yürütülür. Anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, okuma-yazma sevgisine ve alışkanlığına sahip olan, Türkçeyi etkili, doğru ve güzel bir biçimde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi ana dili eğitiminin amaç ve kazanımlarındandır. Ülkemizde 2004 Türkçe Öğretim Programıyla birlikte yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımı gündeme alınmıştır ve öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan bu Programda öğretmen rehberliğine özellikle ağırlık verildiği görülmüştür (Güneş, 2007, s. 51). Ana dili öğretiminin amaç ve kazanımlarına ulaşmada özellikle Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir dayanağı olan alan bilgisi ve disiplinine sahip olması, pedagojik bilgi ve becerilerle donatılması, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda yeterli düzeye getirilmesi gerekmektedir (Temizkan, 2008, s. 464). Öğretmenlik uygulamaları ile geliştirilebilecek olan bu becerilerden yoksun Türkçe öğretmenlerinin de programların hedeflerine ulaşmada sıkıntılar yaşayacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bu kapsamda Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarından gerekli bilgi, beceri ve deneyimle donanmış bir şekilde mezun olmaları gerekmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde gözlemledikleri olumlu ve olumsuz yaşantılara dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu genel amaçtan yola çıkılarak Türkçe öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine, öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalara, uygulama öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı yeterliliklerine ve uygulama derslerinin işlevlerine ilişkin görüşlerini tespit etmek çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

3. Yöntem

Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmeye çalışan bu araştırma nitel desende gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, psikolojik ölçümler veya sosyal olaylarla ilgili derinlemesine bilgi elde etmeyi sağlar (Büyüköztürk vd., 2016, s. 244). Açık uçlu mülakatlar, doğrudan gözlem ve yazılı doküman çözümlemesi şeklinde üç farklı veri toplama yöntemine sahip olan nitel araştırmalarda, insanların deneyim ve algılarını içerik analiziyle tespit etmek hedeflenir (Patton, 2014, s. 4-5). Araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Lisans Programı 4. sınıfa devam eden ve öğretmenlik uygulamalarına katılan 12 öğrenci üzerinden yürütülmüştür.

3.1. Veri Toplama Aracı

Türkçe öğretmen adaylarına Öğretmenlik Uygulaması dersi için gittikleri okullardan elde ettikleri olumlu ve olumsuz deneyimleri değerlendirmeleri amacıyla "Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında elde ettiğiniz deneyimleri en geniş biçimde nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklinde bir açık uçlu soru sorulmuştur. Açık uçlu sorular hem araştırmacıya incelemek istediği olguyu esnek ve açık uçlu bir yaklaşımla ele alma olanağı sağlar hem de araştırmanın ayrıntılı hâle getirilmesini kolaylaştırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 88-89). Bu kapsamda Türkçe öğretmen adaylarından gözlemler, öğrenme-öğretme ortamları, sınıf içi uygulamalar, uygulama öğretmenleri vs. şeklinde değişkenler göz önünde tutularak bu açık uçlu soruyu en ayrıntılı biçimde yanıtlamaları istenmiştir.

3.2. Verilerin Analizi

Çalışma boyunca toplanan veriler araştırmacı tarafından bilgisayar üzerinde yazılı hâle getirilmiştir. Nitel araştırma deseninde yürütülen çalışmada içerik ve betimsel analiz yöntemleriyle veriler analiz edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler, görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerinden sık sık alıntılara yer verilerek önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). İçerik analizi betimsel analizi yapılan metnin tekrar eden sözcükler veya temalar açısından taranması,

elde edilen bulguların anlamlandırılma çabası şeklinde tanımlanmaktadır (Patton, 2014). Her bir öğretmen adayının iki ya da üç sayfa olan yazılı açıklamaları incelenmiş, araştırma sorusu kapsamında ana temalar belirlenmiş ve ortak temalar oluşturulmuştur. Bu bağlamda katılımcıların görüşleri; uygulama öğretmenlerine ilişkin görüşler, öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalara ilişkin görüşler, öğretim teknolojileri ve materyal kullanımına ilişkin görüşler, öğretmenlik uygulama dersinin etkilerine ilişkin görüşler ve öneriler şeklinde sınıflandırılmıştır. Çalışmada benzer cevaplar bir araya getirilmiş, bu cevapların toplam cevaplar içindeki frekansı tablolaştırılmış ve her bir tabloya ait frekanslar tabloların altında yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenirliği sağlamada kodlayıcı güvenirliği de oldukça önemlidir. Kodlayıcı güvenirliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamaları veya aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlaması anlamına gelmektedir (Bilgin, 2014, s. 16). Bu bakımdan araştırmada aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda kodlaması yoluyla da kodlayıcı güvenirliği oluşturulmuştur.

4. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan veriler birtakım alt amaçlar çerçevesinde çözümlenmiş ve başlıklar halinde bir araya getirilmiştir. Araştırma kapsamında ilk olarak Türkçe öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir:

Tablo 1. Uygulama öğrencilerinin uygulama öğretmenlerine ilişkin görüşleri

Uygulama Öğretmeni	F	
	Olumlu	Olumsuz
Rehberlik Etme	12	-
Kişisel Nitelikler	10	-
Mesleki Yeterlilikler	10	-
İletişim Becerileri	8	1
Sınıf Yönetimi	7	2
Fakülte-Okul İşbirliğini Sağlama	3	-

Araştırma kapsamında uygulama öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin katılımcıların çoğunluğunun olumlu (f=50), bazılarının olumsuz (f=3) yönde görüş bildirdiği belirlenmiştir:

K.1: Uygulama öğretmenimiz öncelikle ders programı, gireceğimiz sınıflar ve ders işleyişi hakkında bizleri bilgilendirdi. Bir dönem boyunca yapacaklarımız hakkında bizi aydınlattı. İlk derste öğretmen işleyecekleri konu hakkında bilgi vererek derse geçti. Öğretmen sınıfa hakimdi. Sabah ilk ders olduğu için uykulu olan öğrencilere sorular yönelterek onların dikkatini çekti. Öğrenciler derse katılırken parmak kaldırmayı unuttuklarında yumuşak bir ses tonuyla onları uyararak dinleme kurallarını hatırlatıyordu.

K.5: Uygulama öğretmeni, derse başlamadan önce çocukların ilgisini çekmek ve dikkatlerini toplamak için müzik dinletti. Bu çok hoşuma gitti. Çünkü sabah olduğu için ve ilk ders olması nedeniyle öğrencilerin dikkatleri biraz dağınıktı. Müzik onları uyarmak için faydalı olmuştu. Öğretmen, öğrencilerin derse aktif olarak katılmasını sağlamaya çalışıyor ve yaptıkları yanlışları hoş bir dille anlatıyordu. Öğrencilerle tek tek ilgileniyor, yanlış yaptıkları konuları tekrar etmelerini istiyordu. Ayrıca bilgi ve deneyimlerini bizimle paylaşıyor, öğrenciler hakkında bizi bilgilendirerek yönlendiriyordu.

K.9: Uygulama öğretmenimiz çok sıcakkanlı, içten, iyi biriydi. Bize, öğretmenlere ve öğrencilere iyi davranırdı. Alanına ve mesleki bilgilere hâkimdi. Bizi hiçbir zaman yalnız bırakmıyor, ne yapmamız konusunda bilgilendiriyordu. Planlı bir şekilde dersini işlerdi. Dersin başında hangi konuyu işleyeceğini belirtirdi. Derste öğrencileri yönlendirir ve onları cesaretlendirirdi. Uygun yerlerde ipucu ve pekiştireç kullanıyordu. Herkesin derse katılmasını sağlıyordu. Sınıfta öğrenciler arasında dolaşarak dersi işlerdi. Göz temasını hiç ihmal etmezdi. Ayrıca farklı etkinlikler, alıştırmalar yapardı. Öğrencilerin cevabı yanlışsa bunu düzeltiyordu. Sesini bazen yükseltip bazen düşürüyordu. Konulara ve sınıfa hâkimdi.

K.10: Uygulama hocamızın ilk izlenimi bende açıkçası olumlu olmuştu. Çünkü hocamız gayet güler yüzlü biriydi. Bizi ve uygulama öğretim görevlisi hocamızı içtenlikle karşıladı. Hocamızla gerekli görüşmeleri yaparak işbirliğini sağlamaya çalışıyordu. Dersleri günümüz çağdaş anlayışının gereği olarak yapılandırmacılık anlayışına uygun işlemeye çalıştığına dikkat ettim. Hocamız önce öğrencilere soru soruyordu daha sonra öğrencilere söz hakkı veriyordu. Yanlış cevap veren öğrencilere gayet kibar bir dille ipucu vererek onların doğru cevabı söylemesi için gayret gösteriyordu.

K.12: Öğretmenin öğrencilerle olan ilişkisi oldukça iyiydi. İletişim kurarken ses tonuna dikkat ediyor. Gerekli zamanlarda ses tonunu arttırıyor. Öğrencilerle sürekli göz temasında bulunuyor, öğrencilere isimleriyle hitap etmeye özen gösteriyordu.

Uygulama öğrencileri gerçekleştirdikleri gözlemler sonucunda uygulama öğretmenlerine yönelik çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. Katılımcılar rehberlik etme hususunda uygulama öğretmenlerini olumlu (f=12) olarak değerlendirmişler; gerek bilgi gerek tecrübe açısından yol gösterici tutuma sahip olduklarının ve kendilerini yönlendirmekten geri durmadıklarının altını çizmişlerdir. Katılımcılara göre (f=10) uygulama öğretmenleri anlayışlı, içten, samimi, güleryüzlü ve sempatik olma gibi olumlu kişisel niteliklere sahiplerdir. Bu bakımdan uygulama öğretmenlerini bir öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler bakımından olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Yine katılımcılara göre (f=10) uygulama öğretmenleri öğrenmeyi kolaylaştırma, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, bireyi tanıma ve bireysel farklılıklara dikkat etme gibi olumlu mesleki yeterliliklere de sahiplerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu uygulama öğretmenlerini standart Türkçeyi kullanma, öğrenciyi dinleme ve koşulsuz kabul etme, bireylere saygı duyma gibi iletişim becerileri bakımından olumlu (f=8) olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılara göre öğretmenlerin olumlu iletişim becerilerine sahip olması hem uygulama öğretmeni olarak rehber olma niteliklerini hem de öğrenme ortamlarındaki başarılarını güçlendirmektedir. Bununla birlikte uygulama öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yetersiz olduğunu dile getiren olumsuz (f=1) görüşler de dikkat çekmektedir. Yine uygulama öğrencileri olan aday öğretmenlere göre (f=7) uygulama öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri bakımından başarılıdır. Sınıfta pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisi kurma, öğrencilerin akademik gereksinimlerine cevap verme, istenmeyen davranışları değerlendirme ve düzeltme gibi çeşitli sınıf yönetimi becerilerine sahip olduklarını vurgulamışlardır. Ancak uygulama öğretmenlerinin bu becerilere sahip olmadığını, sınıfa hakimiyet kurmada yetersiz kaldıklarını dile getiren olumsuz (f=2) görüşlerin olduğu da tespit edilmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar uygulama öğretmenlerinin fakülte-okul işbirliği açısından öncü olduğu ve bu durumun verimli bir dönem geçirmelerine katkı sağladığı yönünde olumlu (f=3) görüş bildirmişlerdir. Çağdaş literatüre göre bir öğretmende bulunması gereken üç genel özellik alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi şeklinde sıralanmaktadır. Bir öğretmen bu genel özelliklerle birlikte, idealize edilmiş öğretmen davranış gruplandırmalarının birçoğunda ortak olan sevgi, saygı, hoşgörü, iş birliği gibi özelliklere sahip olduğu zaman öğrencileri ile daha etkin bir iletişime geçebilir (Çetin, 2001). Bununla birlikte hızlı bilgi değişimlerinin yaşandığı günümüzde öğretmenden beklenen, öğrencilere öğrenmeyi öğretmesinin yanında onu yeni öğrenmeler için de yönlendirebilmesidir (Bostancı, 2011, s. 216). Öğretmenlerin liderlik özelliklerine sahip olması bu yönlendirme sürecinin ön koşuludur. Ayrıca öğretmenlerin, uygulama öğretmeni olarak da uygulama öğrencilerine rehberlik etme, onları izleme ve değerlendirme, uygulama programının gerekli etkinliklerini yerine getirme gibi çeşitli yetki ve sorumlulukları vardır (MEB, 2018). Bu bakımdan etkili ve verimli bir öğretmenin hem alan bilgisine hem olumlu mesleki ve kişisel niteliklere hem de yönlendirme ve rehberlik etme özelliklerine sahip olması gerekmektedir.

Araştırma kapsamında ikinci olarak uygulama öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalara ilişkin görüşleri tespit edilmiştir:

Tablo 2. Uygulama öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalara ilişkin görüşleri

Öğrenme-Öğretme Süreci	**F**	
	Olumlu	**Olumsuz**
Etkin Katılım	11	-
Düz Anlatım	10	-
Sesli Okuma	10	-
Soru-Cevap Tekniği	9	-
Dönüt-Düzeltme	7	-
Pekiştirme	7	2
Tartışma	5	-
Anlatma Etkinliklerine Teşvik	5	-
Tümevarım	3	-
Drama	1	-

Araştırma kapsamında öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalara ilişkin katılımcıların çoğunluğunun olumlu (f=68), bazılarının olumsuz (f=2) yönde görüş bildirdiği belirlenmiştir:

K. 2: Uygulama öğretmeni derslerde soru-cevap, tartışma ve örnekleme yöntemlerini sıklıkla kullanıyordu. Düz anlatım yöntemini ise daha az kullanıyordu. Çünkü öğrencilerin derste aktif olmasına dikkat ediyordu. Uygun yerlerde uygun sorular soruyordu. Derste konunun başka konularla ilişkisi varsa bunlara değinilir ve karşılaştırmalı örneklerle konu pekiştirilirdi. Öğretmen dönüt-düzeltmelerden yararlanıyordu.

K. 3: Uygulama öğretmeni derste özellikle soru-cevap yöntemini kullanıyordu. Soruları yalnız bir öğrenciye değil sınıfın tamamına soruyordu. Dersle ilgilenmeyen öğrencilerin derse katılımını

sağlamak amacıyla onlara soru yöneltiyordu. Tartışma yöntemiyle her öğrencinin bir konu hakkındaki görüşleri alınıyordu. Beyin fırtınası yoluyla da tüm öğrencilerin fikirleri alınıyordu.

K. 6: Uygulama öğretmeni verdiği ödevleri kontrol ederek değerlendiriyordu. Konu hakkında sorular sorarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri kontrol ediliyordu. Derste işlenen metinler önce öğretmen tarafından sesli okunuyor, sonrasında öğrencilerin de vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuması sağlanıyordu. İşlenen metinlerden hareketle her öğrencinin konu hakkında konuşması sağlanarak tartışma ortamları yaratılıyordu.

K. 11: Öğretmen örnekler ve uygulamalar üzerinden dersi anlatmaya özen gösteriyordu. Dikkatleri dağılmasın diye onları aktif olarak derse katmaya özen gösterirdi. Öğretmen öğrencilere düz anlatımla direkt tanım vermiyordu. Çeşitli ipuçları vererek onların tanıma ulaşmasını sağlıyordu. Bu şekilde öğrenmelerin kalıcılığını arttırıyordu. Yanlış yapan öğrencilere dönüt ve düzeltmeler vererek yanlışlarını bulmalarını ve fark etmelerini sağlıyordu. Öğretmen çeşitli yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencileri aktif tutmaya çalışıyordu.

Uygulama öğrencileri gerçekleştirdikleri gözlemler sonucunda öğrenme-öğretme sürecine yönelik çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. Katılımcıların üzerinde durdukları esas nokta öğrencilerin derse etkin katılımıdır. Büyük çoğunluğa göre (f=11) öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler sürece aktif olarak katılmakta ve öğrenmelerinin sorumluluğunu almaktadırlar. Katılımcıların çoğu (f=10) uygulama öğretmenlerinin ders anlatma sürecinde düz anlatım yöntemine başvurduğunu dile getirmişlerdir. Ancak bu yöntemin dersin tamamına yayılmadığını, yer yer kullanıldığını da anlatımlarında belirtmişlerdir. Yine katılımcıların çoğu (f=10) gözlemleri sonucunda özellikle sesli okuma çalışmalarına sıklıkla başvurulduğunu dile getirmişlerdir. Vurgu ve tonlamanın Türkçe öğretiminde önemli yere sahip olması öğretmenleri sesli okuma çalışmalarına yönlendirmektedir. Bununla birlikte uygulama öğretmenlerinin büyük çoğunluğuna (f=9) göre öğrenme-öğretme ortamlarında özellikle soru-cevap tekniği kullanılarak öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri sağlanmaktadır. Bu yöntemle öğrencilerin kendilerini anlatmalarına teşvik edildiğini (f=5) ve tartışma ortamlarının yaratıldığını dile getiren görüşler de (f=5) mevcuttur. Uygulama öğrencilerinin üzerinde durduğu bir diğer konu ise dönüt-düzeltme ve pekiştirmedir. Katılımcıların çoğuna (f=7) göre öğrenme ortamlarında dönüt ve düzeltmelere yer verilerek yanlış öğrenmelerin önüne geçilmekte yine çoğunluğa göre (f=7) pekiştirmelerle öğrenmelerin kalıcılığı sağlanmaktadır. Yine bazı katılımcılara göre (f=3) derslerde tümevarım yöntemi kullanılarak öğrencilerin özelden genele doğru bilgileri inşa ettiği ifade edilmiştir. Ayrıca derslerde drama tekniğinin kullanıldığını dile getiren (f=1) bir görüşün varlığı da dikkat çekmektedir. Öğretme-öğrenme sürecindeki uygulamalar öğretimin niteliğini ve kalitesini belirler. Eğitimciler öğretilecek konunun iyi bilinmesinin yanında ‘’nasıl’’ öğretilmesi gerektiğinin yani öğretim yönteminin de iyi bilinmesi ve uygulanması gerektiğinin altını

çizmişlerdir (Taşpınar, 2012, s. 108). Öğretim yönteminin iyi bilinmesi ve uygulanması ile dersin amaçlarına ulaşmada sitemli bir yol izlemek mümkündür. Sürekli olarak farklı yaş grupları, farklı düzeyler, farklı sosyo-ekonomik yapılara sahip olan öğrenci gruplarıyla birlikte olan öğretmenler bu bağlamda farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri de bilmek ve öğrenme ortamlarında uygulamak zorundalardır (Seferoğlu, 2004, s. 41). Böylelikle çeşitli yöntemler ışığında sistematik bir şekilde yürüttüğü dersin amaç ve kazanımlarına her düzeydeki bireyin ulaşmasını kolaylaştıracaklardır.

Araştırma kapsamında uygulama öğrencilerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı ile ilgili görüşleri tespit edilmiştir:

Tablo 3. Uygulama öğrencilerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı ile ilgili görüşleri

Öğretim Teknolojileri ve Materyal	**F**	
	Olumlu	**Olumsuz**
Etkileşimli Tahta	8	4
Farklı Yazılı Kaynaklar	2	-
Slayt	1	-

Araştırma kapsamında öğretim teknolojileri ve materyal kullanımına yönelik katılımcıların çoğunluğunun olumlu (f=11), bazılarının olumsuz (f=4) yönde görüş bildirdiği belirlenmiştir:

K. 1: Derslerde etkileşimli tahta, ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanıyordu. Öğretmen konuları EBA ve slaytlar üzerinden anlatıyordu. Konu anlatımından sonra etkileşimli tahtadan sorulara ulaşılıyor ve hep birlikte çözülüyordu.

K. 2: Uygulama hocamız bilgi iletişim teknolojilerini, EBA' yı iyi derecede kullanmakta, kitapta işlediği konuları EBA üzerinden interaktif olarak pekiştirmektedir.

K. 7: Bilgi ve iletişim teknolojilerine son derece hakim olan uygulama öğretmenimiz dersi daha kalıcı ve etkileyici kılmak amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden interaktif-etkileşimli olarak dersi sürdürmektedir. Bu yüzden dersi öğretici ve eğlendirici kılmaktadır.

K. 8: Örneğin uygulama öğretmenimiz akıllı tahta üzerinden Barış Manço' nun Binboğanın Kızı adlı şarkıyı dinletti. Öğretmen bu dinleti üzerinden Göç Destanını anlattı. Yani akıllı tahta ile öğrencilerin dikkati çekildi ve konuya hazırlık yapıldı.

Uygulama öğrencileri öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı konusunda çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının sıklıkla vurguladığı nokta etkileşimli tahta kullanımıdır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=8) öğrenme ortamlarında özellikle etkileşimli tahtadan yararlanıldığı yönünde fikir belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hem derse hazırlık sürecinde hem de dersi pekiştirme amacıyla akıllı tahtadan yararlandığını ifade etmişlerdir. Gerek eğlenceli videolarla gerek soru çözümleriyle hem dersin daha etkili olduğunu hem de öğrenmelerin kalıcı hâle getirildiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte derslerde akıllı tahtadan ziyade düz anlatımın tercih edildiğini dile getiren olumsuz (f=4) görüşler de mevcuttur. Uygulama öğrencilerine göre bunda sınıf ortamlarının kalabalık olması ve öğretmenlerin donanım eksikliğinin varlığı etkilidir. Yine uygulama öğrencilerinden bazıları öğretmenlerin hikâye kitapları, sözlük gibi farklı yazılı kaynaklardan yararlandığına dair olumlu (f=2) görüş bildirmişlerdir. Ayrıca sınıf ortamlarında slayt gibi öğretim araçlarının kullanıldığını dile getiren olumlu (f=1) bir görüş de tespit edilmiştir. En belirgin amacı bireye davranış kazandırmak olan eğitim-öğretim sürecinde davranışların en etkili biçimde öğrenilmesi için araç-gereç kullanımı oldukça önemlidir. Çünkü araç-gereç kullanımı daha fazla duyu organına mesaj göndermeyi kolaylaştırmakta ve öğrenmenin kalitesini arttırmaktadır (Taşpınar, 2012, s. 323). Bu araç-gereçleri sözlükler, dergiler, gerçek eşya ve modeller, slaytlar, tepegöz projektörleri vb. olarak sıralamak mümkündür. Okullarda teknolojik donanımın giderek daha yaygın bir şekilde sunuluyor olması ve teknoloji kullanımının yaygınlaşması ile birlikte öğretmenlerin de teknolojiyi etkili olarak kullanmaları konusu daha çok önem taşımaya başlamıştır (Sert vd., 2012, s. 2). Öğretmenlerin teknoloji kullanma becerisine sahip olması ile birlikte sınıf ortamında materyal zenginliği sağlanacak ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşecektir.

Araştırma kapsamında uygulama öğrencilerinin öğretmenlik uygulama dersinin etkileri ile ilgili görüşleri tespit edilmiştir:

Tablo 4. Uygulama öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersinin etkileri ile ilgili görüşleri

Öğretim Teknolojileri ve Materyal	**F**	
	Olumlu	**Olumsuz**
Tecrübe Kazandırma	7	-
Uygulamanın Önemini Kavratma	3	-
Okulun Fiziksel ve Örgütsel Yapısını Tanıtma	3	-

Öz Yeterlilik Algısını Güçlendirme		
Farklı Sınıf Düzeylerini Tanıtma	2	-
	1	-

Araştırma kapsamında uygulama öğrencilerinin neredeyse tamamı öğretmenlik uygulama dersinin etkilerine yönelik olumlu (f=16) görüş bildirmiştir:

K. 4: Öğretmenlik uygulaması dersi benim için oldukça faydalıydı. Okul ortamını görmek, okulun idari yapısını tanımak, öğrencilerle ders işlemek, tecrübeli bir öğretmenden bilgi edinmek, onun deneyimlerinden yararlanmak bize oldukça fayda sağlayacaktır. İlk ders anlatışımızda şunu gördük ki bu iş bilgi, donanım ve tecrübe gerektiriyor. Kendimi çok tecrübesiz ve acemi olarak gördüm. İnşallah bir gün atanıp bu kutsal mesleği yerine getirirken işimi hakkıyla yapmaya çalışacağım. Kendime inancım ve güvenim sonsuzdur.

K.5: Uygulama öğretmenimizin tecrübeleri, bu tecrübeleri bize aktarması, öğretmenlik yolunda bize yol göstermesi bizim açımızdan son derece önemlidir. Bu uygulama dersinin bize tecrübe kazandırdığı apaçık ortadadır. Ayrıca okulu ve okulun yapısını tanıttığı da bir gerçektir.

K.10: Ben öğretmenin işinin ne kadar zor olduğunu, bu mesleğin de diğer meslekler kadar oldukça meşakkatli olduğunu yapmış olduğum öğretmenlik uygulamasıyla anladım. Fakat her şeye ve her türlü zorluğa rağmen bana en uygun mesleğin öğretmenlik olduğunu da öğrendim.

K. 12: Uygulama öğretmeniyle ders işlemenin bana çok şey kattığına inanıyorum. Bu mesleği yapabileceğime dair inancım güçlendi. Uygulama yaparak öğrenmenin önemini kavradım. Uygulama öğretmeninin bilgi ve tecrübelerinden dersler çıkardım. Öğrencilerin düzeylerini tanıma fırsatım oldu.

Uygulama öğrencileri öğretmenlik uygulamasının etkileri üzerine çeşitli görüşlerde bulunmuşlardır. Katılımcıların çoğuna göre uygulama derslerinin en temel işlevi aday öğretmenlere tecrübe kazandırmasıdır. Bu noktada olumlu (f=7) görüş bildirmişlerdir. Teorik olarak öğrendikleri bilgileri öğrenme ortamında kullanma fırsatı sunarak deneyim kazanmalarını sağladığı belirtilmiştir. Bazı katılımcılara göre (f=3) uygulama dersi ile uygulama yapmanın önemi kavratılmaktadır. Bu da yalnızca bilgiyle donanmış, öğrenme ortamlarında bulunmamış bireylerin eksikliklerini giderecek önemli bir adımdır. Yine bazı katılımcılara göre uygulama dersleri okulun fiziksel ve örgütsel yapısını tanıtma bakımından olumlu (f=3) bir işleve sahiptir. Aday öğretmenler uygulama dersi ile okulların yapısını tanıma ve buna hazırlanma fırsatı yakalarlar. Bazı uygulama öğrencileri (f=3) ise öğretmenlik uygulamasıyla birlikte öz yeterlilik algılarının güçlendiğini, kendilerine olan inançlarının pekiştiğini dile getirmişlerdir. Bununla

birlikte öğrenci düzeylerini tanıtma, farklı sınıflar arasındaki düzey farkını gösterebilme gibi olumlu (f=1) yönlerinin olduğunu dile getiren görüşlerin varlığı da tespit edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adayları tarafından gerçek okul ortamında bulunma, uygulama yapma ve böylece öğretmenlik meslek becerilerini geliştirmesine fırsat sunma gibi değişkenler nedeniyle öğretmen eğitiminde yer verilmesi gereken bir ders olarak görülür (Aslan ve Sağlam, 2018, s. 156). Çünkü öğretmenlik uygulaması dersi öğrencilerin eğitim-öğretim çalışmaları ve süreci ile ilgili deneyim kazanmalarına, bununla birlikte mesleki ve kişisel özelliklerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Çiçek ve İnce, 2005, s. 154). Bu bakımdan öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde önemli bir adım olarak kabul edilmektedir.

Araştırma kapsamında uygulama öğrencilerinin öğretmenlik uygulama dersine ilişkin görüş ve önerileri tespit edilmiştir:

Tablo 5. Uygulama öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüş ve önerileri

Öneriler	**F**	
	Olumlu	**Olumsuz**
Uygulama Derslerini Arttırma	-	3
Uygulama Derslerini Bireyselleştirme	-	1

Araştırma kapsamında uygulama öğrencileri uygulama derslerine yönelik çeşitli eleştirilerde ve çözüm önerilerinde bulunmuşlardır:

K. 6: Bu dönem diğer dönemdeki uygulamalara nazaran bize daha çok tecrübe kazandırdığı ortada ancak derslere üçerli gruplar halinde girmemiz bizim daha fazla ders anlatmamızı engellemekte ve öğrencilerle daha fazla zaman geçirmemizin önünü kapatmaktadır.

K. 8: Öğretmenlik uygulaması sadece son sene ile sınırlı olmamalıdır. Ayrıca dersin saatleri arttırılarak geniş bir zaman dilimine yayılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü biz öğretmen adayları olarak teorik bilgiden çok uygulamalı bir eğitimle kendimizi daha çok geliştirebiliriz.

K. 10: Böyle bir dersin bence üçüncü sınıftan itibaren verilmesi, uygulanması lazım. O şekilde daha verimli, faydalı ve etkili olacaktır.

K. 12: Uygulama derslerinin 4 yıllık eğitim öğretimin tamamına yayılması daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Bu noktada öğretmenlik uygulama derslerinin sayısının arttırılarak geniş bir zaman dilimini kapsaması ve daha az sayıda aday öğretmen gruplarıyla gerçekleştirilerek bireyselleştirilmesi öne çıkan eleştirilerdir.

5.Sonuç

Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile elde ettikleri deneyimlere ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada çeşitli görüşlere ulaşılmıştır. Bu görüşlerin daha çok uygulama öğretmenine, öğrenme-öğretme sürecine, materyal kullanımına ve uygulama dersinin etkilerine yönelik olumlu görüşler olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adayları öncelikle uygulama öğretmenlerine ilişkin gözlemlerini dile getirmişlerdir. Alan bilgisi, mesleki bilgi ve genel kültür bakımından donanımlı olması gereken uygulama öğretmenlerinin görev sorumlulukları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge' de ''Uygulama programının gerektirdiği etkinliklerin yürütülmesini sağlar, uygulama etkinliklerinin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi için uygulama öğrencisine rehberlik eder, bu etkinlikleri izler ve değerlendirir'' şeklinde de açıklanmaktadır (MEB, 2018). Bu bakımdan uygulama öğrencileri uygulama öğretmenlerini kendilerine ve öğrencilere rehber olma, sınıfta liderliği üstlenme becerilerine sahip olma bakımından olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Uygulama öğrencilerine göre uygulama öğretmenleri anlayışlı, içten, samimi, güler yüzlü olmaları bakımından olumlu kişisel niteliklere; bireyi tanıma, bireysel farklılıklara dikkat etme, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, öğrenmeyi kolaylaştırma gibi özelliklerinden dolayı olumlu mesleki niteliklere; bireyi koşulsuz kabul ve bireye saygı, öğrenciyi dinleme ve etkili Türkçe kullanımı bakımından olumlu iletişim becerilerine sahiplerdir. Ayrıca uygulama öğrencilerinin büyük çoğunluğuna göre uygulama öğretmenleri sınıfa hakimiyet kurma ve sınıfa liderlik etmede de oldukça başarılılardır.

Öğretmen adaylarına göre öğrenme-öğretme sürecindeki ders içi uygulamalar öğrenmenin kalıcılığını ve başarısını arttıracak düzeydedir. Uygulama öğretmenleri her düzeyden öğrencinin seviyesini dikkate alarak basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru bir yol izlemekte; düz anlatım, sesli okuma, soru cevap, tartışma, drama gibi çeşitli yöntem ve tekniklerle ve materyal kullanımıyla öğretim ortamını zenginleştirmektedir. Bu uygulamalar hem öğrenme sürecini keyifli hâle getirmekte hem de öğrenmenin kalıcılığını attırmaktadır. Ayrıca öğretmenler ana dili eğitiminin bir gereği olarak bireylere kendilerini ifade etme fırsatı sunmakta, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye dönük etkinliklere sıkça başvurmakta ve böylelikle sınıfta etkin katılımı

sağlamaktadır. Öğretmenler yapılandırmacı anlayış doğrultusunda dersi yürütmekte ve bireylere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu vermektedir.

Öğretmen adayları uygulama derslerinin etkilerine yönelik de olumlu görüşler bildirmişlerdir. Uygulama öğrencilerinin de öğretmenlik uygulaması dersi boyunca yerine getirmek zorunda olduğu görev ve sorumlulukları vardır. Bunlar Yönergede ‘’Uygulama öğrencisi, eğitim kurumunda bulunduğu süre içerisinde öğretmenlerin tabii olduğu tüm kurallara uymak, öğretmenlik uygulamalarının gereklerini yerine getirmek için uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve diğer uygulama öğrencileri ile iş birliği içinde planlı bir şekilde çalışmak zorundadır’’ şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2018). Bu sorumlulukları yerine getiren öğretmen adayları uygulama dersleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tecrübe kazandıklarını dile getirmiş, farklı sınıf düzeylerini ve öğrenci farklılıklarını öğrenme, okulun fiziksel ve örgütsel yapısını yakından tanıma imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca uygulama dersleri ile birlikte öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilik algılarının güçlendiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte uygulama öğrencileri görüş ve öneri olarak uygulama derslerinin sayısının arttırılması ve daha erken dönemlerde bu uygulamaların yapılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. 3. Sınıftan itibaren verilecek olan uygulama dersinin nitelikli öğretmen yetiştirmede önemli bir adım olacağını belirtmişlerdir.

Kaynakça

Aslan, M., Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1), 144-162.

Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. İlköğretim Online, 8(2), 439-456.

Bilgin, N. (2014). Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bostancı, A. B. (2011). Sınıfta ilişki düzenini oluşturmada öğretmenin liderliği. C. Gülşen (Yay. Haz.). Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi. (s. 215-239). Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. Milli Eğitim Dergisi, (149).

Çiçek, Ş., İnce, M.L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama sürecine ilişkin görüşleri. Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, 16(3), 146-155.

Girmen, P., Kılıç, Z., Kaya, M. F. (2016). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının uygulama örneklerinin incelenmesi. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 7(13), 89-108.

Gökçe, E., Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38 (1), 43-71.

Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB (2018). Uygulama öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarından yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. (https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf) Erişim: 14.10.2018.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün, S.B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi ı uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XX (1), 121-143.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58, 40-45.

Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., Seferoğlu, S.S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: bir içerik analizi çalışması. Akademik Bilişim, 1-8.

Taşpınar, M. (2012). Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.

Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 461-486.

Topçu, N. (1998). Türkiye' nin maarif davası. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Turhan, M. (1980). Garplılaşmanın neresindeyiz. İstanbul: Yağmur Yayınevi.

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

YÖK (1998). Fakülte-Okul İş Birliği. (http://www.yok.gov.tr/documents/10279/23817636/fakulte_okul_isbirligi.pdf/561be90b-5e16-4d8a-9c2b-eaba3426b440) Erişim: 14. 10. 2018.

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE MESLEKİ OLGUNLUK İLE YAŞAM DOYUM VE EBEVEYN KABUL-RED İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Nermin ÇİFTÇİ ARIDAĞ

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yaşam doyum ve ebeveyn kabul-reddine göre incelenmesidir. Araştırmaya İstanbul'da bir lisede okuyan 15-18 yaşları arasındaki (16.57) onbirinci sınıf öğrencilerinden 87 kız, 83 erkek toplam 170 öğrenci katılmıştır. Veriler, Kuzgun ve Bacanlı (1996) tarafından geliştirilen Mesleki Olgunluk Ölçeği (2011), Diener vd. (1985) tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlaması Köker (1991) tarafından gerçekleştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği ve Rohner tarafından geliştirilen, Erkman tarafından Türkçeye çevrilen Ebeveyn Kabul-Red ölçeği ile toplanmıştır. Anketler, okul psikolojik danışmanı tarafından mesleki rehberlik saatinde öğrencilere bilgi verilerek uygulanmıştır. Verilerin analizinde, Pearson korelasyon, tek yönlü ANOVA, t-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile yaşam doyumları ve ebeveyn-kabul red düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: mesleki olgunluk, ebeveyn kabul-red, yaşam doyum, lise öğrencileri, cinsiyet

INVESTIGATION of LIFE SATISFACTION and PARENTAL ACCEPTANCE-REJECTION RELATIONSHIP BETWEEN CAREER MATURITY AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

The purpose of this research is to investigate the vocational maturity levels of high school students in terms of their life satisfaction and parental acceptance-rejection. A total 170 students, 87 female, 83 male, who are 11th graders between 15-18 ages and study at one high school in İstanbul, participated in the research. The data was collected with 'Vocational Maturity Scale' developed by Kuzgun and Bacanlı (1996), 'Satisfaction With Life Scale' developed by Diener, Emmons,

Laresen and Griffin (1985) and adapted in Turkish by Köker (1985) and 'Parental Acceptance-Rejection Questionnaire' developed by Rohner and adapted in Turkish by Erkman. These scales administered by the school psychological counselor who informed the students about them. The data was analyzed by using Pearson correlation coffecient, one-way ANOVA and t-test. The findings revealed that there is a significant relationship in moderate level among vocational maturity levels of students,their life satisfaction and the levels of parental acceptance-rejection.

Key Words: vocational maturity, parental acceptance-rejection, life satisfaction, high school students, gender

1. Giriş

Günümüzdeki sosyal, ekonomik ve toplumsal gelişmeler nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacı arttırmış ve bireylerin kendi özelliklerine uygun meslek seçiminin önemini yeniden vurgulamıştır. Bu gelişmelerin mesleki yönde sağlıklı karar verebilen bireylerin yetiştirilmesi ile ilişkisi vardır. Kişilerin sağlıklı meslek kararı verebilmeleri için hem kendileri hem de meslekler hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmaları gerekir ve kendi özelliklerine uygun mesleklere yerleşen bireyler de daha üretici ve mutlu bir biçimde çalışacağından toplumun gelişmesine ciddi anlamda katkı sağlamış olur (Akıntuğ ve Birol, 2011). Özellikle lise çağlarında öğrenciler mesleki anlamda ciddi kararlar almaları beklenir. Bu dönemde öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri, onların karar verme süreçlerinde oldukça etkili bir yordayıcıdır. Ayrıca mesleki olgunluklarını etkileyebilecek diğer faktörlerin de üzerinde durulması önemlidir. Anne-baba tutumları, yaşam doyumları, öğrencilerin lisede seçmiş oldukları alan gibi faktörler mesleki olgunlukları ve mesleki karar verme süreçleri üzerinde etkili olabilir.

Mesleki olgunluk kavramı gelişimsel kuramlarda merkezi konumdadır (Akıntuğ ve Birol, 2011). Super, meslek olgunluğunu, kişinin biyolojik ve sosyal gelişiminin sonucu olarak içinde bulunduğu gelişim dönemine ait gelişimsel görevleri yerine getirmeye hazır olması olarak tanımlamıştır (Siyez, 2013). Savickas (1984) ise mesleki olgunluğu bireyin yaşına uygun karar vermeye ve mesleki gelişim görevleri ile baş etmeye hazır olması olarak tanımlamaktadır. Meslek olgunluğu düzeyinin bireylerin kariyer seçimlerinde önemli bir belirleyici olduğu kabul edilmektedir (Siyez, 2013). Bu bağlamda Super'in gelişimsel kuramına göre 'keşfetme/ araştırma evresi'nde olan ve mesleki kararını verecek olan lise öğrencilerinin uygun, sağlıklı seçimler yapabilmesi için mesleki olgunluk düzeylerinin belirlenmesi gereklidir (Akıntuğ ve Birol, 2011).

Ülkemizde liselerde alan seçimi dokuzuncu sınıf sonunda yapılmaktadır. Pek çok öğrenci dokuzuncu sınıfın bitimi ile birlikte kendini alan seçimi noktasında sıkıntı yaşamaktadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu alan seçiminde kendi irade ve kararlarını göz önünde tutarak

değil, daha çok okul idarelerinin sadece nota dayalı alana yerleştirme politikası doğrultusunda veya ebeveynlerinin tercihleri doğrultusunda yapmaktadırlar. Kendi irade ve kararlarını dikkate almadan alan seçimi yapan öğrenciler ileride önemli sorunlarla karşılaşabilirler. Özellikle seçtikleri alanın olmak istedikleri meslekle örtüşmediğini geç fark edebilirler. Meslek seçimlerini de ya ailelerinin istekleri doğrultusunda ya da alanlarına uygun seçenekler arasından yapmak zorunda kalabilmektedirler. Bu tarz sorunları önlemek amacıyla öğrencilerin meslek seçimi konusunda mesleki olgunluk kazandırıcı etkinlik ve uygulamalar gittikçe daha da önemli hale gelmektedir (İşgör ve Sezer, 2008).

Mesleki olgunluk kavramının önemi büyük olduğundan önceki araştırmalarda birçok değişkenle arasındaki ilişki araştırılmıştır. Özellikle cinsiyet (Çoban, 2005; Sekmenli, 2000; Akbalık, 1991), yaş, sınıf düzeyinin (Sahranç, 2000; Acısu, 2002; Bal, 1998) yanı sıra öğrencilerin denetim odağı (Çoban, 2005; Çakar ve Kulaksızoğlu, 1997; Sahranç, 2000), mesleki karar verme stratejileri (Akıntuğ ve Birol, 2011: Şahin, 2010), umutsuzluk düzeyleri (Akbulut, 2010), ailenin tutum, sosyal destek, eğitim ve gelir düzeyi açısından etkisi (Akbalık, 1991; Bal, 1998; Kağnıcı, 1999; Sahranç, 2000; Sekmenli, 2000; Çoban, 2005) ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş. Bu araştırmada da özellikle öğrencilerin anne-baba tutumu, yaşam doyumları ve alanları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı üzerin de incelenmiştir.

Günümüze kadar yapılan araştırmalar anne baba tutumunun çocuğun gelişiminde büyük rol oynadığını ortaya koymaktadır. Anne-baba ve çocuk ilişkisi, temel olarak anne ve babanın tutumlarıyla şekillenir (Yavuzer, 2008). Psikoloji biliminde 'tutum' kişilerin belli bir insana, nesneye veya olaya yönelik olumlu ya da olumsuz bir şekilde düşünmesine, hissetmesine ya da davranmasına yol açan kalıcı yargısal bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000). Ayrıca, çocuklarda uyum bozukluğuna sebep olan pek çok duruma eksik ve uygun olmayan anne-baba-çocuk ilişkisinin sebep olduğu belirlenmiştir (Yavuzer, 2008). Anne-babaların çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri tutumlar çocukların ilk yıllardaki yaşantılarını biçimlendirir (Sezer ve Oğuz, 2010; akt. Seydooğulları ve Çiftçi, 2012) ve psikolojik olarak iyi hissetmelerinde önemli bir payı vardır (Moller, 1996; akt. Seydooğulları ve Çiftçi).

Genel olarak anne baba tutumları 3 kategoride ele alınacaktır. En etkili anne baba tutumu, demokratik yaklaşımdır. Bu anne-babalar çocuklarını kabul ederler. Kabul eden anne babalar, çocuklarını sevgi ve sevecenlikle karşılarlar, çocuğun ilgilerini göz önünde bulundururlar ve yeteneklerini geliştirecek ortam hazırlarlar. Evde yakın bir ilgiyle birlikte demokrasi vardır. Bu çocuklar belirlenmiş sınırlar içinde, belli davranışları yapmakta özgürdürler. (Sezer ve Oğuz, 2010). Dolayısıyla çocuk, genel olarak sosyalleşmiş, işbirliğine hazır, arkadaş canlısı, duygusal açıdan dengeli ve mutlu bir bireydir. Bu tür çocuklar kendini denetleme becerisine daha erken sahip olurlar (Yavuzer, 2008).

Otoriter anne- baba tutumunda ise, anne babalar, çocuklarının gelişim düzeylerini, bireysel farklılıklarını ve isteklerini göz önünde bulundurmadan, yalnızca kendi istekleri doğrultusunda davranmalarını beklerler. Anne babanın istediği gibi davranmadıklarında, sık sık ceza alırlar. Öfke kızgınlık gibi duygularını ve davranışlarını ifade etmekte zorlanırlar. Saldırgan davranışlar gösterirler ve benlik saygıları düşüktür (Sezer ve Oğuz, 2010).

Koruyucu/istekçi anne baba tutumunda ise, çocuk gereğinden fazla kontrol edilir ve çocuğa fazla özen gösterilir (Yavuzer, 2008). Kendi başına yapabileceği şeyler engellendiği için, çocuğun yaşayarak öğrenmesinin önüne geçilmiş olur. Her alanda müdahale edildiği için çocukların kendilerini yeterli ve özgüvenli hissetmeleri engellenir. Bu çocuklar, gelecekte kendi başına karar veremeyen, benlik saygısı düşük, diğer kimselere aşırı bağımlı, kendine güveni olmayan, duygusal kırıklıkları olan bir kişi olabilir (Yavuzer, 2008; Sezer ve Oğuz, 2010).

Bu araştırmada özellikle odaklanacağımız nokta, kabul edici ve reddedici anne baba tutumu olacaktır. Kabul edilmeyle ilgili olarak araştırmalar, kabul eden ebeveynlerin genel olarak çocuklarını seven, çocuklarının kişiliklerini takdir eden ve çocukların etkinliklerine ilgiyle katılan ebeveynler olarak tanımlanmıştır (Rohner ve Chaki-Sircar, 1988). Ebeveyn kabulü, anne-babaların çocuklarına karşı gösterdikleri sıcaklık, şefkat, bakım, ilgi, destek ya da sevginin ön plana çıkması olarak tanımlanmaktadır (Rohner ve Khaleque, 2005). Reddetme ise, bu duygu ve davranışların olamadığı veya belirgin şekilde esirgendiği, bunun yanı sıra, çocuğa zarar veren bir takım fiziksel veya psikolojik davranış veya negatif duyguların gösterilmesi olarak tanımlanır (Öngider, 2006). Çocuğunu reddeden anne-babalar, çocuğun bedensel ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılamazlar ve çocuğa karşı düşmanca duygular beslerler. Bu şekilde yetişen çocuk, yardım etmeyi bilmeyen, agresif, duygusal kırıklıkları olan, özellikle kendinden küçük ve zayıf bireylere karşı düşmanca duygular besleyen biri olur (Yavuzer, 2008).

Hanımoğlu (2010), araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ile anne-baba tutumlarının sınav kaygısını yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik ve anneden algılanan kabul/ilgi düzeyleri arttıkça sınav kaygısı toplam puanlarının düştüğü; olumsuz mükemmeliyetçilik puanları arttıkça sınav kaygısı toplam puanlarının yükseldiği görülmektedir.

Ünsal-Seydooğulları ve Çiftçi-Arıdağ (2012), "Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Ana Baba Tutumları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" çalışmasında da demokratik anne değişkenleri pozitif; otoriter anne ve sınıf değişkenleri ise yaşam doyumunun negatif yordayıcıları olarak saptanmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi yönteminde ise, algılanan SED, algılanan anne-baba ve demokratik anne tutumu öğrencilerin yaşam doyumunun pozitif yordayıcıları iken, sınıf ve otoriter baba tutumları yaşam doyumunun negatif yordayıcıları olarak modele dâhil olduğunu saptamişlardır.

Tozkoparan (2014), ortaokul öğrenci algısına göre aileden alınan sosyal destek, anne-baba tutumu ve akran ilişkilerini bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin anne-baba tutumlarını "otoriter", erkek öğrenciler ise "hoşgörülü" olarak algıladığı, yaşı büyük olanların, kızların ve bir kardeşi olanların akran ilişkilerinin daha iyi olduğu, anne-baba tutumunu "ilgisiz" ve "otoriter" algılayan öğrencilerin aileden algıladıkları sosyal desteğin "demokratik" ve "hoşgörülü" algılayan öğrencilerden daha iyi olduğu kaydedilmektedir. Anne-baba tutumunu "ilgisiz" algılayan öğrencilerin rapor ettikleri akran ilişkilerinin "demokratik" ve "hoşgörülü" algılayan öğrencilerden daha iyi olduğu bulunmuştur.

Özkan (2014), araştırmasında ergenlerin anne baba tutumları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, anne babasını otoriter, ihmalkâr ve hoşgörülü algılayan ergenlerin öznel iyi oluşlarının, ergenlerin cinsiyetinden anlamlı ölçüde etkilenmediği bulunmuştur. Anne babasını otoriter algılayan erkek ergenlerin yaşam doyumu ve öznel iyi oluşlarının, kız ergenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anne babasını demokratik ve hoşgörülü olarak algılayan ergenlerin öznel iyi oluşları anne babasını ihmalkâr ve otoriter olarak algılayan ergenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, anne babanın olumlu tutum ve desteğinin ergenlerin öznel iyi oluşlarını yükselttiği sonucuna varılmıştır.

Yaşam doyumu ise ilk kez 1961 yılında Neugarten tarafından ortaya atılmış bir kavramdır (Dilmaç ve Ekşi, 2008). Daha sonraki yıllarda da birçok araştırmaya konu olmaya devam eden kavramla ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Pavot ve Diener'in de (1993) ifade ettiği gibi, yaşam doyumu öznel iyi oluşun bilişsel bir bileşeni olarak tanımlandığında, bireyin kendi yaşamından bütün olarak ya da aile, arkadaş, yaşanılan çevre gibi belirli yaşam alanları açısından hoşnut olup olmadığına ilişkin yaptığı genel bilişsel değerlendirmelerdir. Genel olarak tanımlanırsa yaşam doyumu yaşamın değerlendirilmesi sonucunda ne düzeyde doyum sağlandığına ilişkin bireyin öznel algısıdır (Meulemann, 2001; akt. Sahranç, 2007). Diener ve Lucas'a (1999) göre, yaşam doyumu hâlihazır yaşamdan doyum, yaşamı değiştirme isteği, geçmişten doyum, gelecekten doyum ve kişinin yakınlarının o kişinin yaşamı hakkındaki görüşlerini kapsamaktadır. Doyum alanları ise iş, aile, serbest zaman, sağlık, para, benlik ve kişinin yakın çevresi olabilmektedir (Akt. Tuzgöl-Dost, 2007).

Görüldüğü üzere öğrencilerin hayatlarında anne-baba tutumları ve yaşam doyumları oldukça önemlidir. Bu önemli değişkenlerin öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleriyle ilişkisini incelemek bu araştırmanın en temel amaçlarından biridir. Mesleki olgunluğun mesleki karar verme aşamasındaki önemi yadsınamaz ve bu önemli olgunun farklı yordayıcılarla ilişkisine bakılması da son derece gerekli ve önemlidir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Grubu

Araştırma grubu Anadolu Lisesi'ne devam eden 10.sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Sayısal, sözel, eşit ağırlık ve dil alanlarından birer sınıf dâhil edilmiştir. Sözel sınıf 42, diğerlerinin hepsi 40'ar kişi olmak üzere toplam 162 kişi araştırma grubunu oluşturmuştur.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri 'Mesleki Olgunluk Ölçeği', 'Yaşam Doyum Ölçeği' ve 'Anne-baba tutumları ölçeği' aracılığı ile toplanmıştır.

Mesleki Olgunluk Ölçeği, Kuzgun ve Bacanlı (1996) tarafından geliştirilmiştir. Beşli likert tipi derecelendirme ölçeği olarak geliştirilen ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 'bana hiç uygun değil' (1), 'bana pek uygun değil' (2), 'bana biraz uygun' (3), 'bana uygun' (4) ve 'bana çok uygun' (5) şekilde puanlanmaktadır. Ölçek 19 olumlu, 21 olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Bu ölçekten elde edilen puanlar arttıkça bireylerin mesleki olgunluk düzeyi yükselmekte, puanlar düştükçe ise mesleki olgunluk düzeyi düşmektedir. Ölçekte 143 puandan aşağı alan öğrenciler mesleki olgunluk düzeyine ulaşmamış yani mesleki olgunluk düzeylerinin düşük olduğunu, 143-155 puan arası alan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyinin geliştirilmeye ihtiyaç olduğunu ve 155 puandan yukarı alanların ise mesleki olgunluk düzeyine ulaşmış olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için iç tutarlılık ve katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı a=.89 bulunmuştur. Ölçeğin kararlılık kat sayısı testin tekrarı yöntemi ile hesaplandığında .82 bulunmuştur. Ölçeğin geçerliği ise, lise öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanların akademik yetenekle ilişkisine, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve yaşın MOÖ'nden alınan puanları etkileyip etkilemediğine ve MOÖ'nin sosyal beğenirlik faktöründen etkilenme derecesine bakılarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin yeterli geçerlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir (Kuzgun ve Bacanlı, 1996).

Tablo-1. Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile yaşam doyumları ve ebeveyn kabul-red ilişkisinin incelenmesi

	MO	YD	AS	BS	ATDR	BTDR
MO	1					
YD	.284**	1				
AS	.155**	.293**	1			
BS	.145	.346**	.440**	1		
ATDR	.-160*	.-333**	.-650**	.-574**	1	
BTDR	.-137	.-325**	.-373**	.-861**	.650**	1

*p<.05 **p<.01

MO: Mesleki Olgunluk, YD: Yaşam Doyum, AS: Anne Sıcaklık, BS: Baba Sıcaklık, ATR: Anne Toplam Düşmanlık-Red, BTR: Baba Toplam Düşmanlık-Red

Yaşam Doyumu Ölçeği: Araştırmada bireylerin yaşam doyumu düzeylerini belirlemek amacıyla Diener vd. (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği (Satisfaction With Life Scale) kullanılmıştır. Beş aynı yönde ifade edilen maddeden oluşmaktadır. Likert türünde olan ölçekte "kesinlikle uygun değil" ile "kesinlikle uygun" arasında değişmek üzere 1'den 7'ye kadar seçenekler bulunmaktadır. Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin test-tekrar test güvenirliğini .71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık değeri ise .78 olarak belirlenmiştir.

Mevcut araştırmadaki ölçeklerin geçerliği hesaplandığında, mesleki olgunluk ölçeğinin cronbach's alpha's 767, olduğu saptanmıştır. Yaşam doyum ölçeğinin cronbac's alphası's 864, olarak saptanmıştır, kabul red ölçeğinin mevcut analizde cronbach's alpha'sı ise 813'tür. **3.**

Bulgular-Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile yaşam doyumları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Mesleki olgunluk düzeyi yüksek olanların aynı zamanda yaşam doyumların da yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin algıladıkları anne sıcaklık düzeyi ile mesleki olgunlukları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki vardır. Yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin mesleki olgunluk kavramını pekiştirdiği görülmektedir.

Öğrencilerin algıladığı baba sıcaklığı ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Bu durum ailede annenin çocuklarla daha fazla ilgili olduğunu düşündürmektedir.

Öğrencilerin anne baba tutumlarından algıladıkları toplam red düzeyinin mesleki olgunluk düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Reddedici anne tutumları çocuğun kişisel gelişimine paralel olarak mesleki olgunluk düzeyini azaltabilir. Öğrencilerin baba tutumlarına göre, algıladıkları toplam red düzeyi ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Bu durum yine annenin çocukla daha fazla bağ kurduğunu düşündürebilir.

Öğrencilerin anne baba tutumlarına göre, algıladıkları sıcaklık ile yaşam doyumları arasında pozitif yönde orta düzeyle anlamlı bir ilişki vardır. Kabul edici anne-baba tutumları çocukların yaşam doyumlarını pozitif yönde etkilediği görülmektedir.

Öğrencilerin baba sıcaklık algıları ile yaşam doyumları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Her ne kadar baba sıcaklığı ile mesleki olgunluk ve algıladıkları toplam red düzeyi ile mesleki olgunluk arasında anlamlı bir ilişki saptanamamış olmasına rağmen baba sıcaklığının çocukların yaşam doyumlarını pozitif etkilediği söylenebilir.

143 puandan aşağı olan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyine ulaşamamış öğrencilerin elde edilen puanları azalmakta iken, mesleki olgunluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin puanları artmakta olduğu gözlenmiştir.

Meslek seçme aşamasındaki bireylerin ebeveynlerinden etkilenmesi, ebeveynlerin kendilerinin ulaşamadığı meslekleri çocuklarından beklemesi durumu söz konusu olabilir, bu durum da öğrencilerin kendine uygun olan meslekler yerine ebeveynlerin istedikleri meslekleri seçme zorunluluğunu etkileyebilir. Mesleki olgunluk düzeyi yüksek olan öğrenciler, kendilerine açık olan meslekleri seçerken, ailesi ve arkadaşları, birlikte aynı okulda olmak istemeleri ile ilgili diğer kişilerin etkisi ile seçme durumları da olabilir, bu durum birlikte aynı okula girme isteği ile de ve de severek ve seçerek bilinçli tercih yapma yerine aklına gelen meslekleri açıkta kalmama kaygısı ile de seçme durumundan kaynaklanabilir.

Ebeveynlerin çocuklarının mesleklerine müdahale etme durumu da olabilmektedir, bu nedenle ailesinin tercihine mecbur kalabilirler. Bu durum üniversitede okumaya başladığında ailesinin önerdiği meslek yerine kendisine uygun olduğunu düşündüğü meslekleri seçmeyi isteyebilmektedirler, dolayısıyla meslek değiştirme, yeniden sınava girme ve benzerlerinin de söz

konusu olduğu gözlenmektedir. Çocukların ailelerinin etkisinde kalma durumları ve mesleki olgunluk düzeylerinin düşük olması ailelerin yüksek beklentileri ile ilgili olabileceğini düşündürebilir.

Kaynakça

Acısu, S. (2002). Koruma altında olan lise ve meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Ünversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akbalık, G. (1991). Ortaokul III. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akbulut, N. (2010). The Relationship Between Vocational Maturity and Hopelessness Among Female and Male Twelfth Grade Students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akıntuğ, Y. ve Birol, C. (2011). Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk ve Karar Verme Stratejilerine Yönelik Karşılaştırmalı Analiz. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 41, 01-12.

Bal, P. N. (1998). Ergenlik döneminde mesleki karar verme olgunluğunun incelenmesi ve 'mesleki karar verme eğitimi programı'nın etkisinin araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Budak, S. (2000). Psikoloji sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Çakar, M. ve Kulaksızoğlu, A. (1997). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılması. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 9, 113-131.

Çoban, A. E. (2005). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Yordayıcı Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 39-54.

Diener, E. vd. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49, 1, 71-75.

Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2008). Meslek yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, 279-287.

Hanımoğlu, E. (2010). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

İşgör, İ. Y. ve Sezer, F. (2008), Mesleki Olgunluk Anlayışı Kazandırmaya Yönelik Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri Program Denemesi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2, 239-252.

Kağnıcı, D. Y. (1999). Vocational maturity of METU preparatory school students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması (Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (1996). Lise öğrencileri için mesleki olgunluk ölçeği el kitabı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öngider, N. (2006). Evli Ve Boşanmış Ailelerde Algılanan Ebeveyn Kabul Veya Reddinin Çocuğun Psikolojik Uyumu Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.

Özkan, İ. (2014). Ergenlerde anne baba tutumu ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Rohner, R. P. ve Chaki-Sircar, M. (1988). Woman and Children In Bengali Willage, Hannover and London: University Press of New England.

Rohner, R. P. ve Khaleque, A. (2005). Handbook for the study of parental acceptance and rejection. USA: Rohner Research Publications. 38-43.

Sahranç, Ü. (2000). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin denetim odaklarına göre bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sahranç, Ü. (2007). Stres kontrolü, genel özyeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Savickas, M. L. (1984). Career Maturity: The Construct and its Measurement. Vocational Guidance Quarterly, 32, 222–231.

Sekmenli, T. (2000). Lise 1. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Sezer Ö. ve Oğuz V. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Kendilerini Değerlendirmelerinin Ana Baba Tutumları Ve Bazı Sosyo Demogafik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:18 No:3, 743-758.

Siyez, D. M. (2013). Gelişimsel Yaklaşımlar. Binnur Yeşilyaprak (Ed.) Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı, Kuramdan Uygulamaya s. (172-217). 4.Baskı. Ankara; Pegem Akademi.

Şahin, K. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ve karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Tozkoparan, S. (2014). Öğrenci algısına göre aileden alınan sosyal destek, anne-baba tutumu ve akran ilişkileri. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tuzgöl-Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 132-143.

Ünsal-Seydooğulları, S. ve Çiftçi-Arıdağ, N. (2012) Examining Life Satisfaction Levels of High School Student in term of Parental Attitude and Some Variables. International Online Journal of Educational Sciences, 4(3), 752-767.

Yavuzer, H. (2008). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi.

DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARINA YÖNELİK YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ[1]

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan YİRCİ[a]

KSU Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Mahir Yılmaz AÇIKGÖZ[b]

KSU Sosyal Bilimler Enstitüsü

Öz

Bu araştırmanın amacı, destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin ortaokullarda görev yapan yöneticilerin, öğretmenlerin ve bu kurslara katılan öğrencilerin görüşlerinin neler olduğunu belirlemektir. Araştırma, olgu bilim deseninde yapılmıştır. Veriler, nitel araştırma tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 2017- 2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde toplanmış ve verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Dulkadiroğlu İlçesinde Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli 15 yönetici, 30 öğretmen ve 35 öğrenci oluşturmaktadır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında yönetici, öğretmen ve öğrenciler ders tekrarını en büyük avantaj olarak değerlendirmişlerdir. Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumsuz yönleri hakkında yönetici, öğretmen ve öğrenciler doküman eksikliği konusunu en büyük dezavantaj olarak değerlendirmişlerdir. Kursların verimliliğine öneri olarak materyal eksikliğinin giderilmesi şeklindedir. Öğretmenlerin kurslarda görev alma nedeni olarak ek ders ücretini öne çıkardıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin kurslara katılma nedenin ise ders başarısını artırma isteği olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenciler kursların akademik gelişimlerine ilişkin olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Destekleme ve yetiştirme kurslarının sosyal faaliyetlerine ilişkin etkileri hakkında öğretmenlerin tamamı olumsuz görüş belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kurslarda rehber öğretmenlerin bulunması, velilerden ücret alınması ve materyal eksikliğinin giderilmesi önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Destekleme ve Yetiştirme Kursları, Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Öğrenci.

[1] Bu çalışma Dr. Öğr. Üy. Ramazan YİRCİ danışmanlığında Mahir Yılmaz AÇIKGÖZ tarafından hazırlanan ve KSU Sosyal Bilimler Enstitütüsü Eğitim Yönetimi ABD'na teslim edilen yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

a . Dr. Öğr. Üy. Ramazan YİRCİ, KSU Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: yirci@ksu.edu.tr

b. Mahir Yılmaz AÇIKGÖZ, KSU Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ANALYZING SCHOOL ADMINISTRATORS', TEACHERS' and STUDENTS' OPININONS REGARDING THE SUPPORTIVE TRAINING COURSES

Abstract

The purpose of this research is to define positive and the negative sides of supportive training courses at state schools based on the views of the teachers, school administrators and the students and provide some solution and recommendations about the courses. The contrubutions of the courses on social activities and on academic progress were also analyzed. The research was desgned in phenomenology pattern in qualitative research. The working group canstitutes of 15 administrators, 30 teachers and 35 students who are attendants in supportive training courses in the 2017-2018 education term in Dulkadiroğlu District of Kahramanmaraş. The semi-structured interview method was used to collect the data in the research. The data was analyzed by using the descriptive analysis methods. According to the administrators, teachers and students' views, the positive side of the courses is giving opportunity to revising the lessons. The negative sides of the courses are absenteeism and lack of academic materials. Making up the deficiencies of materials is a recommendation for the productivity of the courses. The reason of the participation of the teachers in courses is extra lesson payment. On the other hand, the reason of the participations of the students in courses is increasing the school success. As for the effect of the courses on the social activities is that teachers can not find enough resting time for themselves. According to the results acquired from the research, school counselors' participation in courses and making up the deficiencies of material are offered as recommendations

Key Words: Supportive Training Courses, School Administrators, Teachers, Students

Giriş

Bireyin yaşam sürecinde kazandığı bilgi, beceri, alışkanlık, değer ve tutumları ifade eden eğitim; insanı etkileme süreci sonucunda oluşan kazanımlardır (Şişman, 2013). Eğitim yapısal olarak formal ve informal şeklinde incelenebilmektedir. Formal eğitimde amaçlar, bir program çerçevesinde, planlı öğretim yoluyla gerçekleşir (Ada ve Keskinkılıç, 2006). İnformal eğitim ise plan ve program olmadan bireyin sistemsiz ve denetimsiz kazandığı davranış değişimleridir (Sağlam, 2014). Formal eğitimde öğrenciler farklı nedenlerden dolayı başarısız olabilmektedir. Bu nedenler; ailelerin eğitime olan ilgisizliklerinden, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve ilgisizliğinden, okuldan, öğrencinin kendisiyle (Sağlık, zeka, performansı okula karşı tutumu vb.)

ilgili sorunlardan, öğretmenin niteliğinden ve sistemden kaynaklanabilir (Altun, 2009; Roman, 2014).

Öğrencilere hedeflerin kazandırılması sürecinde öğretim programlarına destekleyici olması ve öğrenmenin tamamlanması açısından ek eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Ek eğitimlere olan ihtiyaç akademik başarıyı artırma isteğinin bir sonucu olabildiği gibi rekabetin bir sonucu da olabilir. Türkiye'de ortaöğretim kurumlarına yerleşmede ve özellikle yükseköğretim kurumlarına yerleşmede öğrenciler ciddi rekabet etmektedirler. Eğitim seviyesi çok yüksek olan ABD ve Japonya gibi ülkelerde bile üniversiteye girebilme sürecinde öğrenciler kıyasıya mücadele etmektedir (Dağlı, 2006; Akt: Baştürk & Doğan, 2010). Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar dershane eğitimi alarak sınavlara giren öğrencilerin almayan öğrencilere nazaran daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır (Morgil, Yılmaz & Geban, 2001; Akt: Baştürk & Doğan, 2010; Okur & Dikici, 2004; Akt: Baştürk & Doğan, 2010). Öte yandan dershaneler, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği açısından değerlendirildiğinde ücretli olmaları açısından büyük sorun oluşturmaktadır.

14 Mart 2014 tarihli 28941 sayılı Resmi gazetede yayınlanan "Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile dershanelerin bir kısmı kapatılırken bazıları ise etüt merkezlerine veya özel okullara dönüşerek varlıklarına devam etmektedirler. MEB örgün eğitimin herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademeden çıkmış vatandaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında; eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim olanağı hazırlamaktadır. Dershanelerin kapatılması sonucunda öğrencilerin okuldaki derslerini desteklemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK)'nı açmıştır. DYK; resmî/özel örgün eğitim kurumlarına devam eden öğrenciler ile yaygın eğitim kurumlarına devam etmekte olan kursiyerleri, örgün eğitim müfredatındaki derslerle sınırlı olarak, destekleme ve yetiştirme amacıyla açılan kurslardır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). DYK'lar, millî eğitim müdürlüklerinde kurulan komisyonlar tarafından planlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015).

MEB, DYK'nın; öğrenci, öğretmen ve idareciler tarafından nasıl algılandığını anlamak, uygulamalarda yaşanan sorunlar ve önerileri öğrenmek amacı ile il/ilçe temsilcileri ve okul müdürlerinin katılımı ile Destekleme ve Yetiştirme Kursları il çalıştayları düzenlemiştir. Çalıştaylarda; DYK'ların öğrenciler ve öğretmenler tarafından benimsendiği, toplum nezdinde okul dışı kurumlara olan ihtiyacın azaldığı sonucu çıkmıştır (MEB, 2016).

Tablo 1. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin İstatistikî Veriler

Kurs Dönemi	Kurum	Öğretmen	Öğrenci
2015-2016 1. Dönem	22272	291000	4307000
2015-2016 2. Dönem	22026	257788	4038606
2015-2016 Yaz Dönemi	11908	80820	634580
2016-2017 1. Dönem	23000	305095	4452612
2016-2017 2.Dönem	22822	282955	4182115
2016-2017 Yaz Dönemi	11309	63073	620025
2017-2018 1.Dönem	23390	302278	4306303

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde Türkiye genelinde açılan kurslarda 300 binden fazla öğretmenin görev aldığı ve 4,5 milyona yakın öğrencinin de kurslarda ders gördüğü dikkati çekmektedir. Tablo 1'e göre DYK ile ilgili kurumların arttığı bu kurslara katılan öğretmen ve öğrenci sayılarında giderek bir dalgalanmalar yaşandığı kursların yaz döneminde öğretmen ve öğrenci katılımlarının azaldığı dikkat çekmektedir. 2015-2016 1. dönemde kurum sayısı 22272, öğretmen sayısı 29100, öğrenci sayısı 4307000 olduğu görülmektedir. 2017-2018 dönemi itibariyle kurum sayısı 23390, öğretmen sayısı 302278, öğrenci sayısı 4306303 olmuştur.

2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanan hafta sonu kurslarına MEB oldukça önem vermektedir. Yapılan teşviklerle hem öğretmen hem de idareci açısından cazip hale getirilen hafta sonu kursları ücretsiz olması açısından da ayrı bir öneme sahiptir. Ancak yeni olması sebebiyle uygulamada sorunlar yaşanabilmektedir. DYK'nın gelecekte daha etkin ve verimli şekilde planlanması ve yönetici öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre olumsuz durumların ortadan kaldırılmasına yönelik birtakım çalışmaların yapılabilmesi için bu çalışmada Destekleme ve Yetiştirme Kursları sürecinde görev alan yönetici, öğretmenler ve öğrencilerin bakış açılarıyla bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Bakanlık verilerine göre 300 binden fazla öğretmenin ve 4,5 milyona yakın öğrencinin etkilendiği bir sistem olması da destekleme ve yetiştirme kurslarının incelenmesinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modelinde nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, toplumsal ya da insanî bir problemi anlamak ve açıklamak için kendine has metodolojik

gelenekler kullanan bir soruşturma sürecidir (Creswell, 1998; Akt: Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan, 2016). Nitel araştırma çok sayıda kavramsal modele ayrılmaktadır. Bu çalışma, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilen nitel verilerin incelenmesine imkân veren nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim modelinde gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya yönelik bireysel algıların veya düşüncelerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgu bilim araştırmalarında amaç, kişilerin yaşanmış deneyimlerine yer vermektir (Creswell, 2015; Akt: Canpolat, Köçer, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan 15 yönetici, açılan destekleme ve yetiştirme kursunda görev alan, farklı okul ve branştaki 25 öğretmen ve kurslarda öğrenim gören 35 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere göre çalışma grubu belirlenmiştir. Bu ölçütler, okullarında yönetici kadrosunda bulunma, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almak, kurslarda öğrenim görüyor olmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin verileri belirlemek için kişisel bilgi formu, araştırma verileri görüşme yolu ile elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formundaki sorular araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak ve alan yazın taramasından faydalanılarak oluşturulmuştur. Görüşme esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yöneticilere açık uçlu 4 soru, öğretmenlere açık uçlu 6 soru, öğrencilere açık uçlu 5 soru yöneltilmiştir.

Bu doğrultuda yöneticilere,

1) Destekleme ve yetiştirme kurslarının size göre olumlu yönleri nelerdir?
2) Destekleme ve yetiştirme kurslarının size göre olumsuz yönleri nelerdir?
3) DYK da verimli ve etkili olması için önerileriniz nelerdir?
4) Bu kurslarda öğretmenlerin görev alma sebepleri nelerdir?

Öğretmenlere ,

1) Destekleme ve yetiştirme kurslarının size göre olumlu yönleri nelerdir?
2) Destekleme ve yetiştirme kurslarının size göre olumsuz yönleri nelerdir?

3) DYK da verimli ve etkili olması için önerileriniz nelerdir?

4) Bu kurslarda görev alma sebebiniz nelerdir

5) Destekleme ve yetiştirme kursları sosyal etkinliklerinizi nasıl etkilemiştir?

6) Destekleme ve yetiştirme kurslarının akademik gelişiminize katkıları nelerdir?

Öğrencilere ise,

1) Destekleme ve yetiştirme kurslarının size göre olumlu yönleri nelerdir?

2) Destekleme ve yetiştirme kurslarının size göre olumsuz yönleri nelerdir?

3) DYK da verimli ve etkili olması için önerileriniz nelerdir?

4) Destekleme ve yetiştirme kurslarının akademik gelişiminize katkısı var mıdır?

5) Bu kurslara katılma sebebinizi detaylı bir şekilde açıklayınız.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın ilk aşamasında elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İkinci aşamasında veriler araştırmacı tarafından okunarak kodlamalar yapılmış, toplam 15 yönetici, 30 öğretmenin ve 35 öğrenci görüşü betimsel analiz yoluyla tablolar halinde sunulmuştur. İlgili tablolar yorumlanmış ve yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular

Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönlerine ilişkin yönetici öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri

Yöneticiler Açısından	Ders tekrarı	7
	Öğrenilenleri pekiştirir	4
	Fırsat Eşitliği	3
	Soru çözümü	1
	Toplam	15

Öğrenci Açısından	Ders tekrarı	12
	Ders notlarında artış	10
	Sınavlara hazırlık	7
	Soru Çözümü	6
	Toplam	35
Öğretmen Açısından	Ders Tekrarı	11
	Fırsat Eşitliği	9
	Öğretmene maddi destek	6
	Soru Çözümü	4
	Toplam	30

Tablo 2'de görüldüğü üzere yöneticiler destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında; ders tekrarı (f=7), kazanımları pekiştirir (f=4), fırsat eşitliği (f=3), soru çözümü (f=1) gibi maddeler belirtmişlerdir. Yöneticilerin açıklamasına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

" Tekrar yapma fırsatı, bol soru çözümüyle kazanımlara ulaşma fırsatı sağlıyor.''(Y7)

"Öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağladığını düşünüyorum. Öğrencilere eksik bilgilerini giderme ya da bilgilerini bol miktarda uygulama yaparak pekiştirme imkânı sunuyor. Öğrencilere çalışma alışkanlığı ve zaman yönetimi kazandırıyor. Bu durum başarıyı olumlu yönde etkiliyor.''(Y8)

Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında ders tekrarı (f=11), fırsat eşitliği (f=9), öğretmen maddi destek (f=6), soru çözümü (f=4) gibi maddeler belirtmişlerdir.

"Bu kurslar en çok olumlu yönü kırsal kesimde olan ve çocuğuna özel ders gibi imkanlar sunamayan öğrenci velileri için bir ekonomik hizmet bu yüzden her öğrenciye fırsat eşitliği sunmuştur."(Ö11)

Öğrenciler destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında; ders tekrarı (f=12), ders notlarında artış (f=10), sınavlara hazırlık (f=7), soru çözümü (f=6) gibi maddeler belirtmişlerdir. Öğrencilerin açıklamasına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Derslerime katkı sağlıyor anlayamadığımız konuyu bur da anlıyor ve derslerime tekrar ediyorum."(T23)

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Olumsuz Yönleri

Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumsuz yönlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumsuz yönleri

	Görüşler	Frekans
Yöneticiler Açısından	Doküman Eksikliği	9
	Devamsızlık	4
	Denetim	1
	Hafta sonu olması	1
	Toplam	15
Öğrenci Açısından	Doküman Eksikliği	16
	Sıkılganlık	9
	Hafta içi olması	5
	Aileyle vakit geçirememe	4
	Sosyal olarak kısıtlanma	1
	Toplam	35
Öğretmen Açısından	Doküman Eksikliği	12
	Aileye zaman ayıramama	10

Devamsızlık	5
Sanatsal-sosyal faaliyet eksikliği	3
Toplam	20

Yöneticiler destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında; ders tekrarı (f=7), kazanımları pekiştirir (f=4), fırsat eşitliği (f=3), soru çözümü (f=1) gibi maddeler belirtmişlerdir. Yöneticilerin açıklamasına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Kurslar maddi durumu iyi olmayan öğrencilere destek vermektedir. Bundan dolayı öğrencilere fırsat eşitliği sağlıyor." (Y3)

Öğrenciler hafta içi öğrendiklerini hafta sonu bol miktarda uygulama yaparak daha iyi pekiştiriyor. Bu da başarısını olumlu yönde etkiliyor."(Y9)

Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında ders tekrarı (f=11), fırsat eşitliği (f=9), öğretmen maddi destek (f=6), soru çözümü (f=4) gibi maddeler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin açıklamasına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Öğretmen olarak bizlere ek gelir olmuş oluyor ve ekonomik olarak sıkıntı çekmediğimizde bunu hayatlarımıza yansıyor okula ve kurslara mutlu ve özverili olarak gelmemizi sağlıyor."(Ö5

"...Konu tekrarları ile dersleri desteklenmiş oluyor."(Ö12

Öğrenciler destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında; ders tekrarı (f=12), ders notlarında artış (f=10), sınavlara hazırlık (f=7), soru çözümü (f=6) gibi maddeler belirtmişlerdir. Öğrencilerin açıklamasına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Eksik konularımızı görüp, onlara daha iyi çalışıyorum, test çözüyoruz. Yazılılara ve sınavlara çok yararı oluyor. PYBS gibi sınavlara bizi hazırlıyor."(T24)

"Okuldan çıktıktan sonra bu kurslarda tekrar yapıyoruz. Evde çalışamadığımız zamanlar kursta çalışıyoruz..."(T1)

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Verimli ve Etkili Olabilmesine İlişkin Öneriler

Destekleme ve yetiştirme kurslarının verimli ve etkili olabilmesine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Destekleme ve yetiştirme kurslarının etkili olabilmesine ilişkin görüşler

	Öneriler		Frekans
Yönetim boyutu	Ders saatinin düzenlenmesi.		7
	Disiplin sağlanması.		3
	Sınıf mevcutlarının düzenlenmesi.		2
	Derslere devamın sağlanması		3
Öğretmen ve Öğrenci boyutu	Profesyonellik		6
	Doküman eksikliğinin giderilmesi		6
	Ücret alınması		1
		Toplam	28

Yöneticilerin kursların daha etkili ve verimli olabilmesine ilişkin önerileri, yönetim boyutu ve öğretmen ve öğrenci boyutu olmak üzere iki alt tema altında toplanabilir. Katılımcılar yönetim boyutu temasında ise ders saatinin düzenlenmesi (f=7), disiplin sağlanması (f=3), sınıf mevcutlarının düzenlenmesi (f=2) ve derslere devamın sağlanması (f=3) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğretmen ve öğrenci boyutu temasında profesyonellik (f=6), doküman eksikliğinin giderilmesini (f=6) ve ücret alınması (f=1) hususunu öne çıkarmışlardır.

Sonuç ve Tartışma

Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin yöneticiler ve öğretmenler kurslarda dersleri tekrar etme, öğrenilenleri pekiştirir, fırsat eşitliği, daha fazla soru çözümü ve öğretmene maddi destek bu kursların olumlu yönleri olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenciler de kurslarda ders tekrar etme, ders notlarında artış, sınava hazırlık ve daha fazla soru çözümü bu kursların olumlu yönleri olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında yönetici, öğretmen ve öğrenciler ders tekrarını en büyük avantaj olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yöneticilerin öğretmenlerin ve öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik bakış açılarının olumlu olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Nartgün ve Dilekçi (2016) yapmış oldukları araştırmada destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrencilerin bu kursların olumlu yönleri olarak; derse katılımın artması, konuları tekrar etme imkanı bulma, okul başarısının yükselmesi, var olan bilgilerin pekişmesi, daha fazla soru çözme imkanı bulma, kursların ücretsiz olması, sınıf mevcudunun uygunluğu ve sosyalleşme olanak sağlaması ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik olumlu görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri de akademik, psikolojik, ekonomik ve sosyolojik olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Öğretmenler akademik temasında, soru çözme, derse katılım artışı, konu tekrarı, başarı artışı, ön hazırlık, pekiştirme, faydalı/verimli, seviye grupları, derslere destek, sınava hazırlık, eksik giderme; psikolojik temasında, güven/özgüven artışı, kendi okulunda tercih ettiği öğretmenden kurs alma, rahat ortam, kaygıyı azaltması, öğrenci gönüllüğü, dikkat artımı; ekonomik temasında, ücretsiz olması, sınıf mevcutlarının uygunluğu; sosyolojik temasında ise samimi iletişim, olumlu rekabet ortamı sağlaması gibi ifadeler sonuçlarına ulaşmışlardır. Köse, Ersoy ve Uzun (2017) yapmış oldukları araştırmada destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrencilerin bu kursların olumlu yönleri hakkında, dersleri tekrar etme imkanı, öğrenilenleri pekiştirme, daha farklı soru tipleri görme, öğretmenlerin daha fazla ilgilenebilmesi, sınıf mevcudunun az olması, öğrenmeye teşvik etmesi, sınav notlarına katkısı, derse katılımı arttırması, sosyalleşmeye olanak sağlaması, hafta sonunu değerlendirme ve ücretsiz olmasını ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Canpolat ve Köçer (2017) araştırmalarında öğretmenlerin kursların öğrencilerin akademik başarı seviyesini yükseltmesi, öğrencilerin kazanım eksiklikleri gidermesi, derse ilişkin ön yargılarının yıkılmasını sağlaması gibi maddelere değindikleri görülmektedir. Göksü ve Gülcü (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin başarılarını arttırdığı gerekçesiyle öğretmenlerin kursları önemsediği sonucuna ulaşılmıştır. Ünsal ve Korkmaz (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kurslara yönelik bakış açılarının olumlu olduğu ifade edilmiştir. İncirci ve diğerleri'nin (2017) araştırmasında genel olarak öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bozbayındır ve Kara (2017) tarafından yapılan

araştırmada öğretmen görüşlerine göre destekleme ve yetiştirme kurslarının paydaşlarına katkıları boyutunda bu kursların okul derslerine destek, öğretmene maddi destek, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, maddi durumu iyi olmayan öğrencilere destek olması gibi maddelerin öne çıktığı görülmektedir. Farklı araştırma sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları birlikte incelendiğinde kursların olumlu yönlerine ilişkin ortaya konan farklı araştırma sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Olumsuz Yönleri

Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin yöneticilerin kurslarda doküman eksikliği, devamsızlık, denetim ve kursların hafta sonunda yapılıyor olmasının bu kursların olumsuz yönleri olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin bu konuda çok sayıda problemle karşılaştıkları anlaşılmaktadır (Döş, Sağır, Çetin; 2015). Destekleme ve yetiştirme kurslarının sağlıklı yürütülebilmesi için okul yöneticilerinin etkili öğretimsel liderlik rolü oynamaları gerekebilir. Sağır ve Memişoğlu (2013) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin pek çok problemle karşılaşmalarına rağmen öğretimsel liderlik rollerinin etkili bir şekilde yerine getirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmenlerde de doküman eksikliği, aileye zaman ayıramama, devamsızlık ve sanatsal-sosyal faaliyet eksikliği bu kursların olumsuz yönleri olarak ifade edildiği tespit edilmiştir. Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenciler de doküman eksikliği, sıkılganlık, hafta içi olması, aileyle vakit geçirememe ve sosyal olarak kısıtlanma bu kursların olumsuz yönleri olarak gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumsuz yönleri hakkında yönetici, öğretmen ve öğrencilerin doküman eksikliğini en büyük dezavantaj olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. TIMSS 2011 verilerine dayalı olarak oluşturulan matematik ve fen raporunda da okullardaki materyal eksikliğine dikkat çekilmiştir (Büyüköztürk, Çakan, Tan ve Atar, 2014). Sınavlara hazırlanan adaylar genellikle bu süreci destekleyecek kaynak kitaplara başvurmaktadırlar. Kaynak kitap seçimi maddî, çevresel ve psikolojik etkilerini zaman içinde gösteren basit ama önemli bir karardır (Topçu, 2014). Millî Eğitim Bakanlığı bu ihtiyacı karşılamak ve öğrencileri kaynak kitap seçimi ve temini zorunluluğunda bırakmamak için 11.631.712 kayıtlı kullanıcıya (16.03.2016 tarihi itibariyle) ulaşmış olan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sistemi ile öğrencilere ve öğretmenlere elektronik ortamda ücretsiz olarak erişebilecekleri bol miktarda çeşitli eğitim materyali sunmaktadır. Ancak, örgün eğitim içerisinde zorunlu ve seçmeli derslere ait ders kitaplarını ücretsiz temin eden öğrenciler, eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları için de ücretsiz kaynak kitap dağıtımı beklentisi içerisine girmiş olabilirler.

Bozbayındır ve Kara (2017) araştırmalarında öğretmenlerin DYK sürecinde karşılaştıkları sorunlar sırasıyla; devamsızlık, kursa yönelik kaynak eksikliği, öğrencilerde motivasyon düşüklüğü, kursun ücretsiz olmasının ilgiyi azaltması, ailelerin kursa yönelik ilgisizliği, öğrenci

yorgunluğu, seçile(bile)cek ders sayısının az olması, öğretmen yorgunluğu ve ders ve öğretmen planlamasında sorunlar gibi maddelere değindikleri sonucuna ulaşmışlardır. Canpolat ve Köçer (2017) araştırmalarında öğretmenlerin kurslarda karşılaştığı farklı sorunlar bulunmaktadır. Kurslar hakkında karşılaşılan sorunları; bakanlık – il – ilçe okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler, veliler olarak dört başlıkta toplamıştır. Bakanlık – il – ilçe okul idaresi yönünden; öğretmen ve öğrenciye verilen angarya görevler, öğretmenler yönünden; rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği, derslerin yoğunluğu, öğrenciler yönünden; devamsızlık nedeni ile kursların erken kapanması gibi sorunlar dile getirilmiştir. Nartgün ve Dilekçi (2016) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin tümü eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik olarak dezavantaj var yönünde görüş belirtikleri sonucuna ulaşmışlardır. Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğrenciler ise teneffüs sürelerinin kısalığını en büyük dezavantaj olarak görürken, kurslara özgü kaynak kitap olmayışını en büyük ikinci dezavantaj olarak görmektedirler. Köse, Ersoy ve Uzun (2017) yapmış oldukları araştırmada destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrencilerin bu kursların olumsuz yönleri hakkında en yüksek oranda materyal eksikliği ve kurslarda yaşanan disiplin sorunlarını işaret ettikleri görülmektedir. Tuna ve diğerleri (2017) araştırmasında öğrenciler kursların eksik yönü olarak doküman eksikliği konusunu ifade ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Göksü ve Gülcü (2016) tarafından yapılan çalışmada ön plana çıkan sorunların sırasıyla materyal eksikliği, istekli olmayan öğrencilerin problem yaratması, bazı öğrencilerin devamsızlık yapması, kursların ücretsiz olmasının kurslara olan önemi azaltması, yardımcı hizmetler personel ve fiziki şartlarla ilgili sorunlar, ders programının yoğunluğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünsal ve Korkmaz'ın (2016) araştırmalarında öğretmenlerinin kurslarının olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri; öğrenci boyutu, öğretmen boyutu, yönetim boyutu ve materyal boyutu olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Öğrenci boyutu temasındaki öğretmenler, görüşlerini motivasyon düşüklüğü, yorgunluk şeklinde belirtirken, öğretmen temasındaki öğretmen görüşleri ise performans düşüklüğü ve yorgunluk şeklindedir. Yönetim boyutu temasında ise öğretmenler görüşlerini, disiplin problemlerinin ortaya çıkması, devamın isteğe bağlı olması şeklinde belirtirken, materyal boyutu temasında ise doküman eksikliğinin olması gibi ifadelere ulaşılmıştır. Kurslara yönelik materyal eksikliği, devamsızlık, sıkılganlık, yorgunluk ve kurslarda yaşanan disiplin sorunları da bu araştırmada olduğu gibi yapılan diğer araştırmaların büyük bir kısmında da kursların olumsuz yönleri hakkında ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonucunun farklı araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Verimli ve Etkili Olabilmesine İlişkin Öneriler

Destekleme ve yetiştirme kurslarının verimli ve etkili olabilmesine ilişkin yöneticiler iki alt tema altında öneri belirtmişlerdir. Yöneticiler kursların daha etkili ve verimli olabilmesine ilişkin yönetim boyutu temasında; ders saatinin düzenlenmesi, disiplin sağlanması, sınıf mevcutlarının düzenlenmesi, derslere devamın sağlanması şeklinde öneriler belirtmişlerdir.

Öğretmen ve öğrenci boyutu temasında profesyonellik, doküman eksikliğinin giderilmesini ve ücret alınması şeklinde öneriler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin profesyonel hareket etmeleri konusunda öğretmen hangi düzeyde olursa olsun eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarıyla gerçekleşmesinde en önemli rolü öğretmenler üstlenmektedir (Taşar, 2011 Akt: Ünsal ve Korkmaz, 2016). Öğretmenlerin bu rolü yerine getirebilmesi profesyonel anlamda hareket etmesine bağlıdır (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Yöneticilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının verimli ve etkili olabilmesine ilişkin bulgular incelendiğinde en yüksek frekansa sahip önerinin ders saatinin düzenlenmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının verimli ve etkili olabilmesine ilişkin öğretmenler ise yönetim boyutu ve öğretmen ve öğrenci boyutu olmak üzere iki alt tema altında görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler kursların daha etkili ve verimli olabilmesine ilişkin yönetim boyutu temasında; seminerler/konferans verilmeli, nöbet sistemi, sınıf mevcutlarının düzenlenmesi, temizlik sorunları, denetimin etkin ve verimli olması şeklinde öneriler belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğrenci boyutu temasında ise doküman eksikliğinin giderilmesi, ücret alınması, öğrencilerin bilinçlendirilmesi, farklı öğretmenlerden kurs verilmesi gibi öneriler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarının verimli ve etkili olabilmesine ilişkin bulgular incelendiğinde en yüksek frekansa sahip önerinin doküman eksikliğinin giderilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının verimli ve etkili olabilmesine ilişkin öğrenciler; doküman eksikliğinin giderilmesi, daha fazla soru çözümü, ders saatlerinin artması, öğrencilerin seçimi, konu seçimi gibi öneriler belirtmişlerdir. Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının verimli ve etkili olabilmesine ilişkin bulgular incelendiğinde en yüksek frekansa sahip önerinin doküman eksikliğinin giderilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göksü ve Gülcü (2016) tarafından yapılan çalışmada destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan sorunların çözümü için ortaya atılan öneriler; materyal eksikliğinin giderilmesi, öğrencilerin kurslarla ilgili bilinçlendirilmesi ve motive edilmesi, öğrencinin kursta sadece istediği derse katılmasının sağlanması, temizlik sorunlarının giderilmesi ve fiziki şartların iyileştirilmesi, her öğrencinin kursa alınmaması, kurs öğretmenini öğrencinin tercih etmesi gerektiği ve farklı öğretmen ya da farklı okuldaki öğretmenler tarafından da kursun verilebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Göksü ve Gülcü'nün araştırmasında yine materyal sorunuyla ilgili çözüm önerileri olarak materyal desteğinin MEB tarafından sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Ünsal ve Korkmaz'ın (2016) araştırmasında öğretmenler: materyal boyutu temasında doküman eksikliğinin giderilmesi gerektiği görüşünü belirtirken, yönetim boyutu temasında kurslar için öğrencilerden ücret alınması, ders saatinin düzenlenmesi, disiplin sağlanması, sınıf mevcutlarının düzenlenmesi ve derslere devamın sağlanması şeklinde görüşler öne çıkmıştır. Bozbayındır ve Kara'nın (2017) yapmış olduğu araştırmaya katılan

öğretmenler kurslara yönelik kaynak sağlama, aile ile işbirliği yapma, paydaşlara kursun önemi hakkında bilgi verme, devamsızlık ile ilgili disiplin sorunları konularına değinmişlerdir. Canpolat ve Köçer (2017) araştırmalarında öğretmenlerin kurslar hakkındaki önerileri; MEB tarafından gerekli tüm kaynaklar sağlanması, basın yayın yoluyla halka kursların öneminin anlatılması, ders ücretlerinin arttırılması, seviye gruplarının oluşturulması, animasyon, çizgi film gibi dikkat çekici farklı materyallerin üretilmesi gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Köse, Ersoy ve Uzun (2017) yapmış oldukları araştırmada destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrencilerin kurslara ilişkin önerileri; materyal temini, sınıf mevcudunun azaltılması, derslerin daha geç başlaması, kurslar için rehberlik yapılması gibi tespitlerde bulunmuşlardır. Bu araştırmayla farklı araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde katılımcılar tarafından getirilen önerilerin benzer olduğu ve bu anlamda çalışmaların birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öneriler

Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması velilerin ilgisizliğine neden olmaktadır. Bu nedenle kursların ücretsiz olmasının onlar için ne kadar büyük bir kazanç ve fırsat olduğunun gerekirse ev ziyaretleri yapılarak anlatılması sağlanabilir.

Kursların yönetimi anlamında eğitsel çalışmalar yapılabilir.

Ücretsiz yapılan çalışmalarda devamlılık sorunu yaşanmaktadır. Bu nedenle kurslara devamlılığı sağlamak için velilerden sembolik bir ücret alınması sağlanabilir.

Materyal/Doküman eksikliği için okulların yayınevleriyle iş birliği yapabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Öğrencilere yapılan konu tekrarlarının yanı sıra bire bir soru çözümlerine zaman ayırarak bireysel eğitim uygulamalarına yer verilebilir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilere katkılarının neler olacağını velilere ve öğrencilere anlatmak amacıyla rehber öğretmenler görevlendirilebilir ve seminerler verilebilir. Rehber öğretmenlerin bu çalışmaları ek ders ödenerek desteklenebilir.

Kurs programının planlaması yapılırken yönetici, öğretmen ve öğrencilerden görüşleri alınmalıdır.

Öğretmenlerin performanslarını yükseltme ve öğrencilerin ilgi ve isteğini artırmak için öğretmenlerin başka okullarda çalışması teşvik edilebilir.

Öğrencilerin bedensel ve zihinsel yorgunluklarını atabilecekleri sosyal, sanatsal ve sportif aktiviteler kurs müdürlüklerince düzenlenebilir.

Hafta içi programları, ders saati ve ders süresinin daraltılıp hafta sonu kurslarına daha geniş zaman ayrılması konusunda düzenlemeler yapılabilir.

Kurs süreci boyunca ilgi ve motivasyonun sürekliliğini devam ettirmek amacıyla sosyal faaliyetler (futbol, voleybol, basketbol, satranç, gezi, yarışma, dijital oyun vb.) de sürece dâhil edilebilir.

Kaynakça

Ada, Ş., ve Keskinkiliç, K. (2006). Eğitimin Temel Kavramları. (Ed., Erçetin, Ş.Ş. ve Tozlu, N.), *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Hegem Yayınları,.

Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 129-142.

Baştürk, S. ve Doğan, S. (2010). Lise Öğretmenlerinin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 135-157.

Biber, A.Ç, Tuna A, Polat, A.C, Altinok,F Ve Küçükoğlu, U. (2017).

Ortaokullarda Uygulanan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dair Öğrenci Görüşleri, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*, 153-171.

Bozbayindir, F. ve Kara, M. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri, *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 336-349.

Canpolat, U., & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 123-154.

Çelik, İ. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Özgüven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi Afyonkarahisar Örneği,* Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çınar, O. (2004). *Kalabalık Sınıfların Öğretmen ve Öğrenciye Etkisi*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Dos, İ,, Sagir, M., Cetin, RB. (2015). Classsifying Daily Problems of School Managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. (197), 2040-2045.

Göksu, İ., ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve Liselerde Uygulanan Destekleme Kurslarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1),153-171.

MEB. (2018). *Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi,* Ankara:

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.

MEB. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi.* http://mevzuat.meb.gov.tr/html/orgundestek_1/orgundestek_1.html adresinden 17.04.2018 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı özel öğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.* http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/ 2015/08/20150808-5.html adresinden 17.04.2018 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2014a), *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi.* http://mevzuat.meb.gov.tr/ adresinden 17.04.2018 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2014b), *Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi,* 4145909, 23 Eylül 2014. http://mevzuat.meb.gov.tr/ adresinden 17.04.2018 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2016a), *Destekleme ve Yetiştirme Kursları e-Kılavuzu*, 23 Ağustos 2016, http://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/kilavuz/18032821_desteklemeveyettrmekursuekil avuzu20152016.pdf adresinden 17.04.2018 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2016b), *DYK tanıtım kitapçığı,* 21 Ekim 2016. http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/21045232_tanitim_kitapcigi dyk.pdf adresinden 17.04.2018 tarihinde edinilmiştir.

Nartgün, Ş. S., ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(4), 537-564.

RG (Resmi Gazete: 14 Mart 2014/ Sayı: 28941), (2014). *Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*, Kanun No: 6528, Kabul Tarihi: 1/3/2014, Erişim Tarihi: 17.04.2018, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/2014.

Sağır, M., & Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *KSU Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2) 39-56.

Sağlam, M. (2009). Eğitim ile ilgili Temel Kavramlar. Sağlam, A.Ç. (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş*. (s.1-12). Ankara: Maya Akademi.

Sönmez, V. (2012). Program geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Ankara : Anı Yayıncılık.

Şişman, M. (2013). *Eğitim bilimine giriş,* Ankara : Pegem Akademi Yayınları.

Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin maarif davası (*20. Baskı), İstanbul: Dergâh Yayınları.

Turan, S., Armağan, Y., Ve Çakmak, E., 2015. "Türk eğitim sisteminde okullar ve dershaneler: çoklu paradigma açısından bir inceleme". Sosyoloji Dergisi, 3(30), ss.275-295.

Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(12), 87-118.

Yildirim, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı), Ankara Seçkin Yayıncılık.

Yilmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal Of Human Sciences, 11*(2), 332-345.

EĞİTİM BİLİŞİM AĞI (EBA) ÜZERİNE YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ[1]

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan YİRCİ[a]

KSU Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Etem BULDUK[b]

KSU Sosyal Bilimler Enstitüsü

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'nin en büyük çevrimiçi eğitim portalı olan Eğitim Bilişim Ağının (EBA), güçlü yönleri zayıf yönleri ve geliştirilebilirliği hakkında yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin neler olduğunu belirlemektir. Araştırma, olgu bilim deseninde yapılmıştır. Veriler, nitel araştırma tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde toplanmış, verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Türkoğlu İlçesinde devlet okullarında görevli 15 yönetici, 37 öğretmen ve 40 öğrenci oluşturmaktadır. Hem öğretmen hem de yöneticiler Eğitim Bilişim Ağının güçlü yönleri olarak en fazla eğitimde fırsat eşitliği sağladığını belirtmişlerdir. Eğitim Bilişim Ağının zayıf yönleri olarak teknoloji bağımlılığını artırmasını en büyük dezavantaj olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenciler ise konu tekrarı ve görsel öğrenmeyi olumlu özellik görmüşler, internete ulaşma imkânını dezavantaj olarak belirtmişlerdir. Eğitim Bilişim Ağının daha etkili kullanılmasına yönelik olarak fiziksel altyapıda eksiklikler olduğunu tüm paydaşların öne çıkardıkları tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre hizmet içi eğitimler ve e-içerik geliştirme önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim bilişim ağı, EBA, yönetici, öğretmen, öğrenci.

[1] Bu çalışma Dr. Öğr. Üy. Ramazan YİRCİ danışmanlığında Etem BULDUK tarafından hazırlanan ve KSU Sosyal Bilimler Enstitütüsü Eğitim Yönetimi ABD'na teslim edilen yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

a . Dr. Öğr. Üy. Ramazan YİRCİ, KSU Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: yirci@ksu.edu.tr

b. Etem BULDUK, KSU Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ANALYZING THE SCHOOL THE ADMINISTRATORS', TEACHERS' and STUDENTS' OPINIONS on THE EDUCATION INFORMATION NETWORK (EBA)

Abstract

The purpose of this research was to identify the opinions of teachers, students and administrators on strengths and weaknesses of Educational Information Network (EBA). The phenomenological design was adopted in the research. The data were collected in Spring Semester of 2017-2018 Academic Year using semi-structured interviews held with the participants, and descriptively analysed. The sampling consisted of 15 administrators, 37 teachers and 40 students working/ studying at state primary schools in Türkoğlu province, Kahramanmaraş, Turkey. Based on the findings, both teachers and administrators reported providing equality of opportunity in education and increasing the technological addiction as the most significant strength and weakness of EBA, respectively. The students, on the other hand, evaluated revision of the newly learned subjects and visual learning positively, and Internet access requirement of the network negatively. The current research has also indicated lack of physical infrastructure that prevents the more effective use of EBA. The study concludes with practical suggestions on in-service training and e-content development in line with the findings.

Key Words: Educational information network, administrators, teachers, students.

Giriş

Teknolojideki ilerlemeler birçok alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Gelişen teknolojiyi eğitim sistemlerinde kullanarak eğitimin daha verimli olması sağlanmaya çalışılmaktadır. Bütün bu değişikliklerle birlikte eğitimde "Eğitim Teknolojisi" adında yeni bir kavram ortaya çıkmıştır. "Günümüzde eğitimde gözlenen en hızlı değişim, öğretim programlarına girecek bilgilerin niteliği ve bu bilgilerin miktarı ile bu bilgilerin öğrencilere iletilmesinde kullanılacak yollarda yaşanmaktadır "(Deryakulu,1998,67 Akt: Alabay 2015).

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de teknolojinin eğitim sisteminde etkin bir şekilde kullanılması için çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların ülkemizdeki en önemli adımlarından biri Milli Eğitim Bakanlığının uygulamaya koyduğu FATİH (Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesidir. "FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknoloji araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde derslerde etkin

kullanımı için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızda hayata geçirilmiştir." (FATİH, 2016). FATİH Projesinin başlamasıyla birlikte Türkiye genelinde okullara akıllı tahta kurulumu başlamış ve ilk önce 1. Faz süreci ile ortaöğretim kurumlarına 84.921 akıllı tahtanın kurulumu tamamlanmıştır. 2. Faz sürecinde ise liseler, meslek liseleri ve ortaokullara toplam 347.367 akıllı tahtanın kurulumu tamamlanmıştır. 3. Faz halen devam etmekte olup ilkokullara 150.000 akıllı tahtanın kurulumu amaçlanmaktadır. FATİH Projesinde akıllı tahta kurulumlarının yanı sıra öğretmen eğitimleri ve içerik üretim süreci de devam etmektedir. "Dersliklere kurulan bilişim teknoloji donanımının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi bu projenin en önemli aşamalarından biridir. Bu süreçte öğretim programları bilişim teknolojileri destekli öğretime uyumlu hale getirilecek ve eğitsel e-içerikler oluşturulacaktır" (FATİH, 2016). Bu projenin temel bileşenlerinden biri olan "E-içeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi" kapsamında Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından çevrimiçi sosyal bir eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) oluşturulmuştur. Eğitim Bilişim Ağı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yönetilip akademik çevrelerden destek alarak hem öğretmenler hem de öğrenciler için okulda, evde ya da her yerde ihtiyaç duydukları güvenilir ve etkili içeriklere ulaşmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmeye devam etmektedir (MEB, 2014). EBA, elektronik ortamda eğitime katkı sağlayabilecek öğeleri bir araya getirerek dijital bir çatı görevini üstlenmektedir. EBA, yurt içinde ve yurt dışında geliştirilen ve eğitimde teknoloji kullanımını etkili ve verimli hale getirebilecek uygulamaları kullanıcılarına sunmakta, böylelikle eğitim sistemimizde ihtiyaç duyulan elektronik eğitim içeriğini karşılamak amacıyla kendisini sürekli geliştirerek, içerik sağlamada önemli bir yer kaplamaktadır.

EBA, elektronik içerik materyallerini sağlayan bir site olmanın yanında öğretmenlere farklı içerik geliştirme programları sunarak öğretmenlerin kendi elektronik materyallerini oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğretmenler geliştirdikleri içerikleri EBA'ya ekleyerek diğer öğretmenlerin dijital içerik ihtiyacını gidermede ve kullanımı sağlamada ciddi katkıları bulunmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin siteyi aktif olarak kullanmaları, katkıda bulunmaları ve geliştirilme sürecinde yardımcı olmaları EBA'nın geliştirilmesi ve oluşturulduğu amaca hizmet etmesi açısından oldukça önemlidir. EBA, öğretmenlere dijital içerik sağlamanın yanında kullanıcılar için aynı zamanda sosyal bir eğitim platformu olarak görev üstlenmektedir. Öğretmen ve öğrencilere elektronik eğitim içeriğini sunmak amacıyla oluşturulan EBA halen yapılanma aşamasında olup geliştirilme sürecindedir. Bu süreç Milli Eğitim Bakanlığı yetkileri, öğretmenler ve öğrencilerin yaptığı farklı katkılarla olmaktadır. Planlanma ve geliştirme aşaması her ne kadar yapıcı düşüncelerle gerçekleştirilmiş olsa da günümüz itibariyle EBA'nın arzu edilen ve istenilen düzeyde kullanılmadığı düşünülmektedir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerimizin EBA ile ilgili tanımsal düzeyde bir farkındalığa sahip olmalarına rağmen içeriği, amacı ve kullanım durumu ile

ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Bilgi düzeyi yeterli olmayınca öğretmenlerin EBA'yı etkili ve bunun sonucunda verimli kullanımı beklenemez. Ülkemizdeki öğretmen sayısının 900 binin üzerinde olduğu düşünüldüğünde dijital öğreniciler olan günümüz öğrencilerine sahip olan öğretmenler için EBA'nın nedenli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.(MEB 2017).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan, içerik ve kullanıcı sayısı bakımından Türkiye'nin en büyük çevrimiçi eğitim portalı olan EBA'nın, güçlü yönlerİ, zayıf yönleri ve geliştirilebilirliği hakkında yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmada yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bakış açılarına yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. EBA`nın (Eğitim Bilişim Ağı) güçlü yönleri nelerdir?

2. EBA`nın (Eğitim Bilişim Ağı) zayıf yönleri nelerdir?

3. EBA`nın daha etkili kullanılması için neler yapılmalıdır?

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel bir çalışma olup olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmakta, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek 2011). Yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA ile ilgili deneyimlerine yer vermek EBA'nın işlevini anlamaya olanak tanıyabilir. Bu nedenle araştırma olgu bilim desenine göre tasarlanmıştır

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan 15 yönetici, 37 öğretmen ve 40 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma olasılıksız örneklem belirleme yöntemlerinden ölçüt temelli örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu ölçütler, okullarında yönetici kadrosunda bulunma, EBA'yı kullanıyor olmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaktır.

Araştırmaya katılan 15 okul yöneticisinin tamamının erkek olduğu göze tespit edilmiştir. Yaş dağılımına bakıldığında ise 40 yaş ve altının yüzde %80 oranında olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 37 öğretmenin 22'sinin erkeklerden ve 15'inin kadınlardan oluştuğu tespit edilirken 32'sinin lisans mezunu ve 5'inin ise yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 20'sinin erkeklerden ve 20'sinin kadınlardan oluştuğu bulunurken öğrencilerin 10'unun 5.sınıfta öğrenim gördüğü, 10'unun 6.sınıfta öğrenim gördüğü, 10'unun 7.sınıfta öğrenim gördüğü 10'unun 8.sınıfta öğrenim gördüğü görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin verileri belirlemek için kişisel bilgi formu, EBA hakkında yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini öğrenmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere açık uçlu 3 soru sorulmuştur. Çalışmaya veri sağlamak amacıyla yapılacak olan görüşmede sorulacak olan sorular, araştırmacı tarafından ilgili literatür çerçevesinde hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmeler ise yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin uygun oldukları zamanlar belirlenerek randevu alınmış ve okullarında görüşülerek yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulama sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla ele alınarak çözümlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır, bu yaklaşımda veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre de düzenlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Veriler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Daha sonra kodlardan faydalanarak temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılmış ve bu karşılaştırma neticesinde kodların ve temaların ne olacağına ilişkin nihai karar verildikten sonra kodlamalara ilişkin frekans tabloları oluşturulmuştur. Veriler kodlanırken yöneticilerin öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel bilgileri gizli tutulmuştur.

Bulgular

EBA`nın (Eğitim Bilişim Ağı) güçlü yönleri

EBA`nın (Eğitim Bilişim Ağı) güçlü yönlerine ilişkin yönetici öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 1 de verilmektedir.

Tablo 1. EBA`nın (Eğitim Bilişim Ağı) güçlü yönleri

Güçlü Yönler	Görüşler	Frekans
Yöneticiler Açısından	Eğitimde fırsat eşitliği sağlar.	7
	Öğrenmeyi pekiştirir.	3
	Zamandan tasarruf sağlar.	2
	Öğrencileri derse ilgisini çeker.	2
	Toplam	15
Öğrenci Açısından	Konu özetleme ve tekrar yapmada kolaylık sağlar.	20
	Kendini geliştirmeye yardımcı olur	10
	Öğrenmeyi kolaylaştırır.	5
	Sınavlara hazırlık sağlar.	5
	Toplam	40
Öğretmen Açısından	Eğitimde fırsat eşitliği sağlar.	15
	Materyal çeşitliliği sağlar.	10
	Zamandan tasarruf sağlar.	4
	Ders anlatımını kolaylaştırır.	4
	Öğrencilerin derse ilgisini artırır.	2
	Çabuk ulaşılabilir.	2
	Toplam	37

Tablo 1'de görüldüğü üzere EBA'nın güçlü yönleri; yönetici, öğrenci ve öğretmen açısından olmak üzere 3 alt tema altında toplandığı görülmektedir.

Yöneticiler açısından sağladığı güçlü yönlere bakıldığında; Eğitimde fırsat eşitliği sağlar. (f=7), Öğrenmeyi Pekiştiriyor. (f=3), Zamandan tasarruf sağlar. (f=3), Öğrencileri derse çeker. (f=2) konularının ifade edildiği görülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği sağlar, yöneticiler açısından en büyük avantaj olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrenmeyi pekiştiriyor olması, zamandan tasarruf sağlaması, öğrencileri derse katılımlarını sağlaması yöneticiler tarafından ifade edilen diğer güçlü yönler olarak görülmektedir. Yöneticilerin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Konuların tekrarını ve pekiştirilmesini sağlıyor. İmkânı kısıtlı olan olan öğrencileri destekleyip fırsat eşitliğine imkân sağlıyor. (Y12)''

"Bu proje FATİH Projesi kapsamında eğitimde fırsat eşitliği temel felsefesi ile çıkarılmış. Doğudaki öğrenci ve batıdaki öğrenci aynı anda içeriğe ulaşabilecek. Bu anlamda baktığımız zaman ülkenin neresinde olursa olsun öğrencilerin aynı içeriğe ulaşmasını sağlayacağı için değerlidir. Eğitimde fırsat eşitliği bu sayede bir ihtimal de olsa sağlanabilecektir." (Y10)

Öğretmenler açısından sağladığı güçlü yönlere bakıldığında; Eğitimde fırsat eşitliği sağlar. (f=15), Materyal çeşitliliği sağlar. (f=10), Zamandan tasarruf sağlar. (f=4) Ders anlatımını kolaylaştırır. (f=4) Öğrencilerin derse ilgisini artırır.(f=2) ve çabuk ulaşılınabilir.(f=2) konularının ifade edildiği görülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği sağlaması, öğretmenler açısından en büyük avantaj olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Dersimi anlatmayı kolaylaştırdığı ve bir konuyu saatlerce anlatmak yerine öğrencilerinin daha kısa sürede ve daha iyi anlayacağı uygulamalara sahip olması açısından değerlidir (Ö10)."

"...her şeye rağmen bu siteye kullanışlı, çünkü birçok bilmediğim site de vardı EBA içerisinden (link ile) geçtiğim onları da gördüm. Dergiler, görseller, videolar hoşuma gitti (Ö13)."

Öğrenciler açısından sağladığı güçlü yönlere bakıldığında; Konu özetleme ve tekrar yapmada kolaylık sağlar. (f=20), Kendini geliştirmeye yardımcı olur. (f=10), Öğrenmeyi kolaylaştırır. (f=5) Sınavlara hazırlık imkanı sağlar. (f=5) konularının ifade edildiği görülmektedir. Konu özetleme ve tekrar yapmada kolaylık sağlaması, öğrenciler açısından en büyük avantaj olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler EBA sayesinde kendi gelişimlerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenmeyi kolaylaştırıcı, sınavlara hazırlık öğrenciler tarafından ifade edilen diğer güçlü yönler olarak görülmektedir. Öğrencilerin açıklamalarına örnek olabilecek bazı

alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"İşlediğimiz konuları tekrar imkanı sağlıyor, alıştırma ve test çözebiliyoruz"(T19) "Derslerime katkı sağlıyor anlayamadığımız konuyu bur da anlıyor ve derslerime tekrar ediyorum."(T23)

EBA`nın (Eğitim Bilişim Ağı) zayıf yönleri

EBA`nın (Eğitim Bilişim Ağı) zayıf yönlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. EBA`nın (Eğitim Bilişim Ağı) zayıf yönleri

Zaıf yönler	Görüşler	Frekans
Yöneticiler Açısından	Teknoloji bağımlılığı yapar.	5
	İnternet alt yapısı yeterli değil.	4
	Teknolojik aksaklıklar var.	4
	Konu anlatım odaklı bir sistem.	2
	Toplam	15
Öğrenci Açısından	Teknoloji bağımlılığı yapar.	23
	İçerik yetersiz.	10
	İnternet alt yapısında eksiklikler var.	4
	Zaman alıcı.	3
	Toplam	40
Öğretmen Açısından	Teknoloji bağımlılığı yapar.	10
	Zaman alıcı.	10
	Teknolojik aksaklıklar var.	7
	Branşa özgü içerikler yetersiz.	6

İnternet alt yapısında eksiklikler var.	4
Toplam	37

Tablo 2'de görüldüğü üzere EBA'nın zayıf yönleri; yönetici, öğrenci ve öğretmen açısından olmak üzere 3 alt tema altında toplandığı görülmektedir.

Yöneticiler açısından getirdiği zayıf yönlere bakıldığında; Teknoloji bağımlılığı yapar (f=5) İnternet alt yapısında eksiklikler var. (f=4), Teknolojik aksaklıklar var. (f=4), Konu anlatım odaklı bir sistem (f=2) konularının ifade edildiği görülmektedir. Teknoloji bağımlılığı yapar, yöneticiler açısından en büyük dezavantaj olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca Teknoloji bağımlılığı, internet alt yapısı olmaması, teknolojik aksaklıklar, konu anlatım odaklı bir sistem olması yöneticiler tarafından ifade edilen diğer güçlü yönler olarak görülmektedir. Yöneticilerin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Öğrenciler EBA'da oyunlar oynaması sonucu burada fazla zaman geçirmesi sonucu teknolojik bağımlılığa neden olmaktadır."(Y2)

"....Akıllı tahtaların tüm okullarda olmayışı sistemin kullanışlılığını düşürmektedir."(Y12)

Öğrenciler açısından getirdiği zayıf yönlere bakıldığında; Teknoloji bağımlılığı yapar. (f=23), İçerik yetersiz. (f=10), İnternet alt yapısında eksiklikler var. (f=4), Zaman alıcı (f=3) konularının ifade edildiği görülmektedir. Teknoloji bağımlılığı, öğrenciler açısından en büyük dezavantaj olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler içerik yetersizliğini de EBA'nın zayıf yönleri olarak belirtmişlerdir. Ayrıca EBA'nın zaman alıcı bir program olması öğrenciler tarafından ifade edilen diğer zayıf yön olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

".....İnterneti olmayanlar kullanmada sıkıntı çekiyorlar."(T18)

".....EBA'da çok fazla vakit geçiriyorum bu da beni bağımlı hale getiriyor. Bunun sonucu ailem derslerimde başarısız olduğumu söylüyor. (T29)

Öğretmenler açısından getirdiği zayıf yönlere bakıldığında; Teknoloji bağımlılığı yapar. (f=10), Zaman alıcı (f=10) Teknolojik aksaklıklar var. (f=7) Branşa özgü içerikler yetersiz (f=6) ve İnternet alt yapısında eksiklikler var. (f=4) konularının ifade edildiği görülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği sağlar Teknoloji bağımlılık, öğretmenler açısından en büyük avantaj olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler branşlara özgü içerik olmamasını öğretmenler açısından EBA'nın zayıf yönü olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin açıklamalarına örnek olabilecek

bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Ulaşım imkanlarının internet kullanımına bağlı olması internet olmadan sisteme girilememesi"(Ö8)

"Evinde interneti olmayan bir çocuk EBA'nın imkanlarından yararlanamamaktadır."(Ö33)

EBA`nın Daha Etkili Kullanılmasına İlişkin Öneriler

EBA`nın daha etkili kullanılmasına ilişkin yöneticilerin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. EBA`nın daha etkili kullanılmasına ilişkin yöneticilerin önerileri

Öneriler	Frekans
Fiziksel altyapının tamamlanması gerekir.	4
Tüm paydaşlara hizmet içi eğitimler yapılmalıdır.	3
İlgi çekici içerikler artırılmalıdır.	3
Tanıtım ve reklam yapılmalıdır.	3
Öğretmenlere emeklerinin karşılığı verilmelidir.	1
Kazanım ve konu bazında klasörleme/dosyalama yapılmalıdır.	1
Toplam	15

Tablo 3 incelendiğinde kendileriyle görüşme yapılan yöneticiler EBA`nın daha etkili kullanılmasına yönelik şu önerileri ifade etmiştir:

Yöneticiler EBA`nın daha etkili kullanılmasına ilişkin; Fiziksel altyapının tamamlanması (f=4) Hizmet içi eğitim (f=3), İlgi çekici içerikler artırılmalı (f=3), Tanıtım ve reklam yapılmalı (f=3) Öğretmenlere emeklerinin karşılığı verilmeli (f=1) Kazanım ve konu bazında klasörleme/dosyalama yapılmalı (f=1) önerilerini getirdiği görülmektedir. Yöneticilerin açıklamasına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Daha kullanışlı hale getirilmesi için yanıp sönen butonlar, cafcaflı uygulamalar yapılabilir. İnsanların dikkatini çekebilecek, siteye girmelerini sağlayacak animasyonlar tasarlanabilir. Özel şirketlerin siteleri incelenerek fikir edinilebilir." (Y15)

"Her eve internet ulaşımının sağlanması gerekmektedir." (Y1)

EBA`nın daha etkili kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen önerilere ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. EBA`nın daha etkili kullanılmasına ilişkin öğretmenlerin öneriler

Öneriler	Frekans
Fiziksel altyapının tamamlanması gerekmektedir.	14
Sınıf düzeyine uygun içerikler artırılmalıdır.	7
İlgi çekici içerikler artırılmalıdır.	6
Soru-test sayısı artırılmalıdır.	5
Uygulamalı örnekler (deney, animasyon) artırılmalıdır.	3
Tanıtım ve reklam yapılmalıdır.	2
Toplam	37

Tablo 4 incelendiğinde kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler EBA`nın daha etkili kullanılmasına yönelik şu önerileri ifade etmiştir:

Öğretmenler EBA`nın daha etkili kullanılması ilişkin; Fiziksel altyapının tamamlanması (f=14) Sınıf düzeyine uygun içerikler artırılmalı (f=7), İlgi çekici içerikler artırılmalı (f=6), Soru-test sayısı artırılmalı (f=5) Uygulamalı örnekler (deney, animasyon) artırılmalı (f=3) Tanıtım ve reklam yapılmalı (f=2) öneriler getirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin açıklamasına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Fiziksel altyapı sorunu tamamlanmalı ve internet kullanımının yaygınlaşması, internetin her eve girmesi sağlanmalıdır."(Ö40)

"Sunularda eksiklikler var. Genelde video koymuşlar. Videolu anlatım var. Sunu tarzı anlatım yok. Bu da daha çok dikkat çekiyor. Sunularda resim görsel daha fazla oluyor"(Ö9)

EBA`nın daha etkili kullanılmasına yönelik öğrencilerin görüşlerinden elde edilen önerilere ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. EBA`nın daha etkili kullanılmasına ilişkin öğrencilerin önerileri

Öneriler	Frekans
Fiziksel altyapının tamamlanması gerekmektedir.	10
İlgi çekici içerikler artırılmalıdır.	9
EBA'yla ilgili bilgi verilmelidir.	9
Tanıtım ve reklam yapılmalıdır.	8
Soru-test sayısı artırılmalıdır.	4
Toplam	40

Tablo 5 incelendiğinde kendileriyle görüşme yapılan öğrenciler EBA`nın daha etkili kullanılmasına yönelik şu önerileri ifade etmiştir:

Öğrenciler EBA`nın daha etkili kullanılması hakkında; Fiziksel altyapının tamamlanması (f=10), İlgi çekici içerikler artırılmalı (f=9), EBA'yla ilgili bilgi verilmeli (f=9) Tanıtım ve reklam yapılmalı (f=8) ve Soru-test sayısı artırılmalı (f=4) önerilerini getirmişlerdir. Öğrencilerin açıklamasına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Sınıfımızda bazı öğrencilerin evlerinde interneti yok ya da internete ulaşacak maddi imkanları yok bunun için internet sorunu çözülmeli."(T4)

"EBA'yı kullanarak sınava hazırlanıyorum o yüzden sınava yönelik sorular ve test sayısı attırılmalı."(T11)

Sonuç ve Tartişma

EBA`nın (Eğitim Bilişim Ağı) Güçlü Yönleri

EBA`nın (Eğitim Bilişim Ağı) güçlü yönleri olarak yöneticiler, öğrenmeyi pekiştiriyor, zamandan tasarruf sağlar, öğrencileri derse çeker ve eğitimde fırsat eşitliği sağladığını belirtmişlerdir. EBA'nın güçlü yönleri hakkında öğretmenlerin de, eğitimde fırsat eşitliği sağlaması, materyal çeşitliliği sağlaması, zamandan tasarruf sağlaması, ders anlatımını kolaylaştırması, öğrencilerin

ilgisini attırması ve ulaşılabilir olmasını EBA'nın güçlü yönleri olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Hem öğretmen hem de yöneticiler EBA'nın güçlü yönleri olarak en fazla eğitimde fırsat eşitliği sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler ise EBA'nın güçlü yönleri hakkında; konu özetleme ve tekrar yapmada kolaylık sağlaması, kendini geliştirmeye yardımcı olması, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olması ve sınavlara hazırlanmaya yardımcı olması gibi özellikleri belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler EBA'nın güçlü yönleri olarak en fazla konu özetleme ve tekrar yapmada kolaylık sağlamasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Kartal (2017) yapmış olduğu araştırmasında EBA'nın kullanıldığı derslerde öğrencilerin derse olan ilgisinin ve katılımının arttığı, derste EBA'nın kullanılmasıyla öğretme-öğrenme sürecinin kısaldığı ve öğretmenin işinin kolaylaştığı araştırmaya katılan öğretmenler tarafından ifade edildiği sonucuna ulaşmıştır. Tutar (2015) da araştırmasında EBA'nın kullanışlı, etkili ve verimli bir platform olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türker ve Güvenin (2016) yapmış olduğu araştırmada ise EBA'yı kullanan öğretmenlerin büyük bölümü platformun öğretmenler açısından olumlu etkileri arasında en büyük katkısının görselliği artırdığı için öğrencilerin derse olan motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceği görüşüne belirtmişlerdir. Alabay (2015) yapmış olduğu çalışmasında "EBA ile derslerin zevkli geçmediği, derslere yönelik ilgiyi artırmadığı ve öğrencilerin dikkatini uzun süre tutamadığı" sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu konuda Kırali (2013) FATİH Projesi kapsamında dağıtılan tablet-pc uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini araştırdığı çalışmasında "Öğrencilerin tablet-pc kullanmaya başladıktan sonra derslere karşı olan ilgileri artmaktadır" ve "öğrenciler tablet-pc kullanılarak işlenen dersten zevk almaktadır" sonuçlarına ulaşmıştır. Alabay'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada ortaya çıkan sonuç bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmezken, Kırali'nin (2013) yapmış olduğu çalışmanın sonucu bu yapılan araştırmayla örtüşmektedir.

Yeni neslin teknolojiye olan yakınlığı ve ilgisinin fazla olması, derslerinde teknolojik araçlar olan akıllı tahta ve EBA üzerinden işlenmesinin öğrencilerin derse olan ilgi ve katılımını artırdığını ve özellikle derste EBA içerisinde bulunan etkinlik, alıştırma ve testlerin çözümü esnasında öğrencilerin derse olan katılımlarının arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Farklı araştırma sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları birlikte incelendiğinde EBA'nın güçlü yönlerine ilişkin ortaya konan farklı araştırma sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

EBA`nın (Eğitim Bilişim Ağı) Zayıf Yönleri

EBA`nın (Eğitim Bilişim Ağı) zayıf yönleri olarak yöneticiler, teknoloji bağımlılığı, internet alt yapısı olmaması, teknolojik aksaklıklar, konu anlatım odaklı bir sistem gibi özellikleri belirtmişlerdir EBA'nın zayıf yönleri hakkında öğretmenler de, teknoloji bağımlılığı, zaman alıcı, teknolojik aksaklıklar, branşa özgü içerikler yetersiz ve internet alt yapısı olmamasını EBA'nın zayıf yönleri olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler ise EBA'nın zayıf yönleri

hakkında; teknoloji bağımlılığı, içerik yetersizliği, internet alt yapısı olmaması, zaman alıcı bir sistem olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sağır ve Doğruluk (2018) araştırmalarında öğretmenlerin sosyal medya kullanımlarının ortanın üzerinde bir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin EBA kullanımlarını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Ancak Sağır (2017) de okul yöneticilerinin inovasyonel liderlik davranışlarını ortaya koyduğu araştırmasında okul yöneticilerinin çoğunlukla düzeyinde inovasyona açık oldukları sonucuna ulaşmış olması okul yöneticilerini EBA'yı kullanmalarında olumlu etki yapacağı söylenebilir. Ancak bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre hem öğretmen hem öğrenci hem de yöneticiler EBA`nın (Eğitim Bilişim Ağı) zayıf yönleri olarak en fazla teknolojik bağımlılığa neden olmasını belirtmişlerdir.

Kartal (2017)'ın yapmış olduğu çalışmada okulların fiziki alt yapısında EBA kullanımına engel olan en önemli problemin internet bağlantısının sınıflarda olmaması ve bağlantının olduğu sınıflarda ise bağlantı hızının düşüklüğü ve bağlantılarda meydana gelen kopmalar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arslan (2016), Güvendi (2014) ve Alabay (2015) da yapmış oldukları çalışmalarda okullarda EBA'nın kullanımı konusunda alt yapı sorunlarını ile alakalı benzer sonuçları ortaya çıkarmışlardır. Bu kapsamda Güvendi (2014) "Fatih Projesi kurulumu yapılan okullardaki öğretmenler, internet altyapısının tamamlanmamış olmasının siteyi kullanmalarını engellediğini belirtmişlerdir" şeklinde, Alabay (2015) "Okullardaki altyapı eksikliklerinin EBA'yı kullanmalarına engel olduğunu belirtmişlerdir" şeklinde, Arslan (2016) ise "Araştırmaya katılan öğretmenlerin, EBA'daki içeriğe çevrimiçi olarak okullarda ulaşmak istediklerinde karşılaştıkları zorluklardan bahsederken altyapı eksikliğine ve teknik arızalara değindikleri görülmektedir" şeklinde araştırma bulgularının olduğu görülmektedir.

Saklan (2017) 'ın yapmış olduğu çalışmasında içerik sınıflama ve düzenleme konusunda EBA'nın henüz istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alabay'ın (2015) çalışmasında EBA'da bulunan içeriklerin ihtiyacı giderme konusunda yetersiz kaldığı, Altın'ın (2014) öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla FATİH Projesinin incelediği çalışmasında öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin EBA'nın yeterli olmadığı görüşünde birleşmesi ve Cücü'nün (2014), FATİH Projesine ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerini araştırdığı çalışmasında öğretmenler ve öğrenciler ders içeriklerinin geliştirilmesi gerektiği, daha fazla etkileşimli içeriklere ihtiyaç duyulduğu sonuçları bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. EBA'da öğretmenlerin en çok kullandığı içerikler olarak soru-test ve konu anlatım videoları çıkmıştır. EBA'da en çok bu içeriklerin kullanılması EBA'nın ve eğitim teknolojilerinin kullanım amacına ters bir durumdur. Eğitim sistemimizde yapılandırmacı anlayışa göre EBA'da öğretmenin daha çok öğrencinin ilgisini derse çeken, katılımı artıran, öğrencinin farklı duyu organlarına hitap eden içerikleri kullanması gerekirken, öğretmenlerin EBA'da en çok soru-test ve konu anlatım videolarını kullanması EBA'nın kuruluş amaçlarından

birisi olan “farklı, zengin ve eğitici içerikler sunmak” amacı ile örtüşmemektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonucunun farklı araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

EBA`nın daha Etkili Kullanılmasına İlişkin Öneriler

Elde edilen bulgulara göre EBA`nın daha etkili kullanılmasına ilişkin yöneticiler; fiziksel altyapının tamamlanması, hizmet içi eğitim, ilgi çekici içerikler artırılmalı, tanıtım ve reklam yapılmalı, öğretmenlere emeklerinin karşılığı verilmeli ve kazanım ve konu bazında klasörleme/dosyalama yapılması gibi öneriler ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler de EBA`nın daha etkili kullanılmasına ilişkin fiziksel altyapının tamamlanması, sınıf düzeyine uygun içerikler artırılmalı, ilgi çekici içerikler artırılmalı, soru-test sayısı artırılmalı, uygulamalı örnekler (deney, animasyon) artırılmalı ve tanıtım ve reklam yapılmalı gibi öneriler getirdikleri görülmektedir. Öğrenciler ise EBA`nın daha etkili kullanılmasına ilişkin fiziksel altyapının tamamlanması, ilgi çekici içerikler artırılmalı, EBA ile ilgili bilgi verilmeli, tanıtım ve reklam yapılmalı ve soru-test sayısı artırılmasına yönelik öneriler belirtmişlerdir. EBA`nın daha etkili kullanılmasına yönelik olarak hem yöneticiler hem öğretmenler hem de öğrenciler fiziksel altyapının düzenlenmesi gerektiği görüşünü öne sürdükleri sonucuna ulaşılmıştır

Saklan (2017)’ın yapmış olduğu çalışmada tüm okullarda teknolojik altyapı geliştirilerek, özellikle internet bağlantıları nedeniyle oluşan olumsuz durumlar giderilebilir tespiti yer almaktadır. Birçok öğretmen için teknoloji kullanımının önündeki en önemli engelin bu olduğunu belirtmiştir. Bilici(2011) "Öğretmenlerin bilişim teknolojileri cihazlarının eğitsel bağlamda kullanımına ve eğitimde fatih projesine yönelik görüşleri" adlı çalışmasında öğretmenlerin tamamına yakınının etkileşimli tahta kullanımı ve e-içerik hazırlama, geliştirme konularında hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmiştir. Güvendi (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları konu siteden yeterince haberdar edilmemiş olmaları şeklinde belirtilmiştir. Alaybay (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, EBA hakkında verilen eğitimin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Tutar (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin EBA ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin; EBA platformunu kullanmaları için temel şart olarak, “EBA nedir?” ve “EBA nasıl kullanılır?” gibi sorulara cevap aradıkları söylenebilir. Tanıtım faaliyetleri hızlanırsa EBA kullanımının artacağı düşünülmektedir. Bu araştırmayla farklı araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde katılımcılar tarafından getirilen önerilerin benzer olduğu ve bu anlamda çalışmaların birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öneriler

Tüm öğretmenlere e-içerik geliştirme hakkında hizmet içi eğitimler verilmelidir.

EBA'da yayınlanan içerikler düzenli olarak kontrol edilmeli ve güncellenmelidir. EBA'da bulunan ders içeriklerinin geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bunun için öğretmenlerin fikirleri göz önüne alınarak, içeriklerin öğretmen ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olması sağlanabilir.

TRT stüdyolarından içerik geliştirme konusunda destek alınabilir.

Okullarda altyapı veya donanım eksikliği EBA üzerinden uygulama yapmayı imkansız hale getirmektedir. Bu yüzden EBA'nın Fatih Projesi kapsamında okullarda etkin kullanılması için alt yapı eksikliklerinin giderilmesi sağlanmalıdır.

EBA'daki içerikleri sadece dört başlık halinde listelenme seçeneği vardır. İçeriklere ulaşmada öğretmenlerin "branşa" göre de içerikleri listelemesi sağlanırsa, öğretmenlerin kendi branşındaki içerikleri görme seçeneğini kullanarak içeriklere ulaşmaları kolaylaştırılabilir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin ders kitaplarında EBA'ya göndermeler yapılarak öğrenme-öğretme süreçlerinde kitap ile EBA arasında bir bütünlüğün oluşması sağlanabilir.

EBA'nın geliştirilmesi için faydalı içerik geliştiren öğretmenlerimize teşvik amaçlı yarışmalar düzenlenerek EBA'da materyal paylaşımı desteklenebilir.

Kaynakça

Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Ve Öğrencilerinin Eba(Eğitimde Bilişim Ağı) Kullanımına Ilişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Istanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Istanbul.

Arslan, Z. (2016). *Eğitim Bilişim Ağın'daki Matematik Dersi İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Trabzon İli Örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bilici, A. (2011). *Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Cihazlarının Eğitsel Bağlamda Kullanımına Ve Eğitimde Fatih Projesine Yönelik Görüşleri: Sincan Il Genel Meclisi I.Ö.O. Örneği*, 5th International Computer&Instructional Technologies Symposium, s. 784-789, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Cücü, M. 2014. *Fatih Projesine Ilişkin Öğrenci, Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Istanbul.

EBA, (2016). http://www.eba.gov.tr/hakkinda/tam Adresinden 16.05.2018 Tarihinde Alınmıştır.

EBA, (2017a). http://www.eba.gov.tr/hakkimizda Adresinden 16.05.2018 Tarihinde Alınmıştır.

EBA, (2017b). http://www.eba.gov.tr/haber/1480583086 Adresinden 16.05.2018 Tarihinde Alınmıştır.

EBA, (2016). *Hakkında (Eba Nedir?).* http://www.eba.gov.tr/hakkinda/tam Adresinden 16.05.2018 Tarihinde Alınmıştır.

Güvendi, G.M. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmenlere Sunmuş Olduğu Çevrimiçi Eğitim Ve Paylaşım Sitelerinin Öğretmenlerce Kullanım Sıklığının Belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Örneği,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

MEB, (2017). *Eğitimde Fatih Projesi Hakkında*. (http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkında/; Adresinden 16.05.2018 Tarihinde Erişilmiştir).

MEB, (2016). *Eğitimde Fatih Projesi.* http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda Adresinden 16.05.2018 Tarihinde Alınmıştır.

MEB, (2013). *Eğitimde Fatih Projesi*. http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/ icerikincele.php?id=4 Adresinden 16.05.2018 Tarihinde Erişilmiştir.

Kartal. H. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Hakkındaki Görüşleri,* Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Kirali, F.N. (2013). *Fatih Projesi Kapsamında Dağıtılan Tablet-Pc Uygulamalarına Ilişkin Öğrenci Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Istanbul.

Sağır, M. & Doğruluk, S (2018). Öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (2), 1041-1063.

Sagir, M. (2017). Innovational Leadership in School Management. *Üniversitepark Bülten| Universitepark Bulletin*. (6) 1, 45-55.

Saklan, H. (2017). *Bazı Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Hakkındaki Görüşleri,* Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Tutar, M. (2015). *Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Sitesine Yönelik Olarak Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

TÜIK, (2013). http://www.tuik.gov.tr/prehaberbultenleri.do?id=15866 Adresinden 16.05.2018 'Te Alınmıştır

Yildirim, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARINA YÖNELİK YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ[1]

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan YİRCİ

KSU Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Mahir Yılmaz AÇIKGÖZ

KSU Sosyal Bilimler Enstitüsü

Öz

Bu araştırmanın amacı, destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin ortaokullarda görev yapan yöneticilerin, öğretmenlerin ve bu kurslara katılan öğrencilerin görüşlerinin neler olduğunu belirlemektir. Araştırma, olgu bilim deseninde yapılmıştır. Veriler, nitel araştırma tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 2017- 2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde toplanmış ve verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Dulkadiroğlu İlçesinde Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli 15 yönetici, 30 öğretmen ve 35 öğrenci oluşturmaktadır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında yönetici, öğretmen ve öğrenciler ders tekrarını en büyük avantaj olarak değerlendirmişlerdir. Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumsuz yönleri hakkında yönetici, öğretmen ve öğrenciler doküman eksikliği konusunu en büyük dezavantaj olarak değerlendirmişlerdir. Kursların verimliliğine öneri olarak materyal eksikliğinin giderilmesi şeklindedir. Öğretmenlerin kurslarda görev alma nedeni olarak ek ders ücretini öne çıkardıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin kurslara katılma nedenin ise ders başarısını artırma isteği olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenciler kursların akademik gelişimlerine ilişkin olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Destekleme ve yetiştirme kurslarının sosyal faaliyetlerine ilişkin etkileri hakkında öğretmenlerin tamamı olumsuz görüş belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kurslarda rehber öğretmenlerin bulunması, velilerden ücret alınması ve materyal eksikliğinin giderilmesi önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Destekleme ve yetiştirme kursları, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci.

[1] Bu çalışma Dr. Öğr. Üy. Ramazan YİRCİ danışmanlığında Mahir Yılmaz AÇIKGÖZ tarafından hazırlanan ve KSU Sosyal Bilimler Enstitütüsü Eğitim Yönetimi ABD'na teslim edilen yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

ANALYZING SCHOOL ADMINISTRATORS', TEACHERS' and STUDENTS' OPININONS REGARDING THE SUPPORTIVE TRAINING COURSES

Abstract

The purpose of this research is to define positive and the negative sides of supportive training courses at state schools based on the views of the teachers, school administrators and the students and provide some solution and recommendations about the courses. The contrubutions of the courses on social activities and on academic progress were also analyzed. The research was desgned in phenomenology pattern in qualitative research. The working group canstitutes of 15 administrators, 30 teachers and 35 students who are attendants in supportive training courses in the 2017-2018 education term in Dulkadiroğlu District of Kahramanmaraş. The semi-structured interview method was used to collect the data in the research. The data was analyzed by using the descriptive analysis methods. According to the administrators, teachers and students' views, the positive side of the courses is giving opportunity to revising the lessons. The negative sides of the courses are absenteeism and lack of academic materials. Making up the deficiencies of materials is a recommendation for the productivity of the courses. The reason of the participation of the teachers in courses is extra lesson payment. On the other hand, the reason of the participations of the students in courses is increasing the school success. As for the effect of the courses on the social activities is that teachers can not find enough resting time for themselves. According to the results acquired from the research, school counselors' participation in courses and making up the deficiencies of material are offered as recommendations

Key Words: Supportive training courses, school administrators, teachers, students

Giriş

Bireyin yaşam sürecinde kazandığı bilgi, beceri, alışkanlık, değer ve tutumları ifade eden eğitim; insanı etkileme süreci sonucunda oluşan kazanımlardır (Şişman, 2013). Eğitim yapısal olarak formal ve informal şeklinde incelenebilmektedir. Formal eğitimde amaçlar, bir program çerçevesinde, planlı öğretim yoluyla gerçekleşir (Ada ve Keskinkılıç, 2006). İnformal eğitim ise plan ve program olmadan bireyin sistemsiz ve denetimsiz kazandığı davranış değişimleridir (Sağlam, 2014). Formal eğitimde öğrenciler farklı nedenlerden dolayı başarısız olabilmektedir. Bu nedenler; ailelerin eğitime olan ilgisizliklerinden, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve ilgisizliğinden, okuldan, öğrencinin kendisiyle (Sağlık, zeka, performansı okula karşı tutumu vb.)

ilgili sorunlardan, öğretmenin niteliğinden ve sistemden kaynaklanabilir (Altun, 2009; Roman, 2014).

Öğrencilere hedeflerin kazandırılması sürecinde öğretim programlarına destekleyici olması ve öğrenmenin tamamlanması açısından ek eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Ek eğitimlere olan ihtiyaç akademik başarıyı artırma isteğinin bir sonucu olabildiği gibi rekabetin bir sonucu da olabilir. Türkiye'de ortaöğretim kurumlarına yerleşmede ve özellikle yükseköğretim kurumlarına yerleşmede öğrenciler ciddi rekabet etmektedirler. Eğitim seviyesi çok yüksek olan ABD ve Japonya gibi ülkelerde bile üniversiteye girebilme sürecinde öğrenciler kıyasıya mücadele etmektedir (Dağlı, 2006; Akt: Baştürk & Doğan, 2010). Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar dershane eğitimi alarak sınavlara giren öğrencilerin almayan öğrencilere nazaran daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır (Morgil, Yılmaz & Geban, 2001; Akt: Baştürk & Doğan, 2010; Okur & Dikici, 2004; Akt: Baştürk & Doğan, 2010). Öte yandan dershaneler, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği açısından değerlendirildiğinde ücretli olmaları açısından büyük sorun oluşturmaktadır.

14 Mart 2014 tarihli 28941 sayılı Resmi gazetede yayınlanan "Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile dershanelerin bir kısmı kapatılırken bazıları ise etüt merkezlerine veya özel okullara dönüşerek varlıklarına devam etmektedirler. MEB örgün eğitimin herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademeden çıkmış vatandaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında; eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim olanağı hazırlamaktadır. Dershanelerin kapatılması sonucunda öğrencilerin okuldaki derslerini desteklemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK)'nı açmıştır. DYK; resmî/özel örgün eğitim kurumlarına devam eden öğrenciler ile yaygın eğitim kurumlarına devam etmekte olan kursiyerleri, örgün eğitim müfredatındaki derslerle sınırlı olarak, destekleme ve yetiştirme amacıyla açılan kurslardır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). DYK'lar, millî eğitim müdürlüklerinde kurulan komisyonlar tarafından planlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015).

MEB, DYK'nın; öğrenci, öğretmen ve idareciler tarafından nasıl algılandığını anlamak, uygulamalarda yaşanan sorunlar ve önerileri öğrenmek amacı ile il/ilçe temsilcileri ve okul müdürlerinin katılımı ile Destekleme ve Yetiştirme Kursları il çalıştayları düzenlemiştir. Çalıştaylarda; DYK'ların öğrenciler ve öğretmenler tarafından benimsendiği, toplum nezdinde okul dışı kurumlara olan ihtiyacın azaldığı sonucu çıkmıştır (MEB, 2016).

Tablo 1. *Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin İstatistikî Veriler*

Kurs Dönemi	Kurum	Öğretmen	Öğrenci
2015-2016 1. Dönem	22272	291000	4307000
2015-2016 2. Dönem	22026	257788	4038606
2015-2016 Yaz Dönemi	11908	80820	634580
2016-2017 1. Dönem	23000	305095	4452612
2016-2017 2.Dönem	22822	282955	4182115
2016-2017 Yaz Dönemi	11309	63073	620025
2017-2018 1.Dönem	23390	302278	4306303

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde Türkiye genelinde açılan kurslarda 300 binden fazla öğretmenin görev aldığı ve 4,5 milyona yakın öğrencinin de kurslarda ders gördüğü dikkati çekmektedir. Tablo 1'e göre DYK ile ilgili kurumların arttığı bu kurslara katılan öğretmen ve öğrenci sayılarında giderek bir dalgalanmalar yaşandığı kursların yaz döneminde öğretmen ve öğrenci katılımlarının azaldığı dikkat çekmektedir. 2015-2016 1. dönemde kurum sayısı 22272, öğretmen sayısı 29100, öğrenci sayısı 4307000 olduğu görülmektedir. 2017-2018 dönemi itibariyle kurum sayısı 23390, öğretmen sayısı 302278, öğrenci sayısı 4306303 olmuştur.

2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanan hafta sonu kurslarına MEB oldukça önem vermektedir. Yapılan teşviklerle hem öğretmen hem de idareci açısından cazip hale getirilen hafta sonu kursları ücretsiz olması açısından da ayrı bir öneme sahiptir. Ancak yeni olması sebebiyle uygulamada sorunlar yaşanabilmektedir. DYK'nın gelecekte daha etkin ve verimli şekilde planlanması ve yönetici öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre olumsuz durumların ortadan kaldırılmasına yönelik birtakım çalışmaların yapılabilmesi için bu çalışmada Destekleme ve Yetiştirme Kursları sürecinde görev alan yönetici, öğretmenler ve öğrencilerin bakış açılarıyla bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Bakanlık verilerine göre 300 binden fazla öğretmenin ve 4,5 milyona yakın öğrencinin etkilendiği bir sistem olması da destekleme ve yetiştirme kurslarının incelenmesinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modelinde nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, toplumsal ya da insanî bir problemi anlamak ve açıklamak için kendine has metodolojik

gelenekler kullanan bir soruşturma sürecidir (Creswell, 1998; Akt: Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan, 2016). Nitel araştırma çok sayıda kavramsal modele ayrılmaktadır. Bu çalışma, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilen nitel verilerin incelenmesine imkân veren nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim modelinde gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya yönelik bireysel algıların veya düşüncelerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgu bilim araştırmalarında amaç, kişilerin yaşanmış deneyimlerine yer vermektir (Creswell, 2015; Akt: Canpolat, Köçer, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan 15 yönetici, açılan destekleme ve yetiştirme kursunda görev alan, farklı okul ve branştaki 25 öğretmen ve kurslarda öğrenim gören 35 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere göre çalışma grubu belirlenmiştir. Bu ölçütler, okullarında yönetici kadrosunda bulunma, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almak, kurslarda öğrenim görüyor olmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin verileri belirlemek için kişisel bilgi formu, araştırma verileri görüşme yolu ile elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formundaki sorular araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak ve alan yazın taramasından faydalanılarak oluşturulmuştur. Görüşme esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yöneticilere açık uçlu 4 soru, öğretmenlere açık uçlu 6 soru, öğrencilere açık uçlu 5 soru yöneltilmiştir.

Bu doğrultuda yöneticilere,

5) Destekleme ve yetiştirme kurslarının size göre olumlu yönleri nelerdir?

6) Destekleme ve yetiştirme kurslarının size göre olumsuz yönleri nelerdir?

7) DYK da verimli ve etkili olması için önerileriniz nelerdir?

8) Bu kurslarda öğretmenlerin görev alma sebepleri nelerdir? Öğretmenlere ,

7) Destekleme ve yetiştirme kurslarının size göre olumlu yönleri nelerdir?

8) Destekleme ve yetiştirme kurslarının size göre olumsuz yönleri nelerdir?

9) DYK da verimli ve etkili olması için önerileriniz nelerdir?

10) Bu kurslarda görev alma sebebiniz nelerdir

11) Destekleme ve yetiştirme kursları sosyal etkinliklerinizi nasıl etkilemiştir?

12) Destekleme ve yetiştirme kurslarının akademik gelişiminize katkıları nelerdir?

Öğrencilere ise,

6) Destekleme ve yetiştirme kurslarının size göre olumlu yönleri nelerdir?

7) Destekleme ve yetiştirme kurslarının size göre olumsuz yönleri nelerdir?

8) DYK da verimli ve etkili olması için önerileriniz nelerdir?

9) Destekleme ve yetiştirme kurslarının akademik gelişiminize katkısı var mıdır?

10) Bu kurslara katılma sebebinizi detaylı bir şekilde açıklayınız.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın ilk aşamasında elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İkinci aşamasında veriler araştırmacı tarafından okunarak kodlamalar yapılmış, toplam 15 yönetici, 30 öğretmenin ve 35 öğrenci görüşü betimsel analiz yoluyla tablolar halinde sunulmuştur. İlgili tablolar yorumlanmış ve yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular

Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönlerine ilişkin yönetici öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri

Yöneticiler Açısından	Ders tekrarı	7
	Öğrenilenleri pekiştirir	4
	Fırsat Eşitliği	3
	Soru çözümü	1
	Toplam	15
Öğrenci Açısından	Ders tekrarı	12
	Ders notlarında artış	10
	Sınavlara hazırlık	7
	Soru Çözümü	6
	Toplam	35
Öğretmen Açısından	Ders Tekrarı	11
	Fırsat Eşitliği	9
	Öğretmene maddi destek	6
	Soru Çözümü	4
	Toplam	30

Tablo 2'de görüldüğü üzere yöneticiler destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında; ders tekrarı (f=7), kazanımları pekiştirir (f=4), fırsat eşitliği (f=3), soru çözümü (f=1) gibi maddeler belirtmişlerdir. Yöneticilerin açıklamasına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

" Tekrar yapma fırsatı, bol soru çözümüyle kazanımlara ulaşma fırsatı sağlıyor.''(Y7)

"Öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağladığını düşünüyorum. Öğrencilere eksik bilgilerini giderme ya da bilgilerini bol miktarda uygulama yaparak pekiştirme imkânı sunuyor. Öğrencilere çalışma alışkanlığı ve zaman yönetimi kazandırıyor. Bu durum başarıyı olumlu yönde etkiliyor.''(Y8)

Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında ders tekrarı (f=11), fırsat eşitliği (f=9), öğretmen maddi destek (f=6), soru çözümü (f=4) gibi maddeler belirtmişlerdir.

"Bu kurslar en çok olumlu yönü kırsal kesimde olan ve çocuğuna özel ders gibi imkanlar sunamayan öğrenci velileri için bir ekonomik hizmet bu yüzden her öğrenciye fırsat eşitliği sunmuştur."(Ö11)

Öğrenciler destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında; ders tekrarı (f=12), ders notlarında artış (f=10), sınavlara hazırlık (f=7), soru çözümü (f=6) gibi maddeler belirtmişlerdir. Öğrencilerin açıklamasına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Derslerime katkı sağlıyor anlayamadığımız konuyu bur da anlıyor ve derslerime tekrar ediyorum."(T23)

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Olumsuz Yönleri

Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumsuz yönlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumsuz yönleri

	Görüşler	Frekans
Yöneticiler Açısından	Doküman Eksikliği	9
	Devamsızlık	4
	Denetim	1
	Hafta sonu olması	1
	Toplam	15
Öğrenci Açısından	Doküman Eksikliği	16
	Sıkılganlık	9

	Hafta içi olması	5
	Aileyle vakit geçirememe	4
	Sosyal olarak kısıtlanma	1
	Toplam	35
Öğretmen Açısından	Doküman Eksikliği	12
	Aileye zaman ayıramama	10
	Devamsızlık	5
	Sanatsal-sosyal faaliyet eksikliği	3
	Toplam	20

Yöneticiler destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında; ders tekrarı (f=7), kazanımları pekiştirir (f=4), fırsat eşitliği (f=3), soru çözümü (f=1) gibi maddeler belirtmişlerdir. Yöneticilerin açıklamasına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Kurslar maddi durumu iyi olmayan öğrencilere destek vermektedir. Bundan dolayı öğrencilere fırsat eşitliği sağlıyor." (Y3)

Öğrenciler hafta içi öğrendiklerini hafta sonu bol miktarda uygulama yaparak daha iyi pekiştiriyor. Bu da başarısını olumlu yönde etkiliyor."(Y9)

Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında ders tekrarı (f=11), fırsat eşitliği (f=9), öğretmen maddi destek (f=6), soru çözümü (f=4) gibi maddeler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin açıklamasına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Öğretmen olarak bizlere ek gelir olmuş oluyor ve ekonomik olarak sıkıntı çekmediğimizde bunu hayatlarımıza yansıyor okula ve kurslara mutlu ve özverili olarak gelmemizi sağlıyor."(Ö5

"...Konu tekrarları ile dersleri desteklenmiş oluyor."(Ö12

Öğrenciler destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında; ders tekrarı (f=12), ders notlarında artış (f=10), sınavlara hazırlık (f=7), soru çözümü (f=6) gibi maddeler belirtmişlerdir. Öğrencilerin açıklamasına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Eksik konularımızı görüp, onlara daha iyi çalışıyorum, test çözüyoruz. Yazılılara ve sınavlara çok yararı oluyor. PYBS gibi sınavlara bizi hazırlıyor."(T24)

"Okuldan çıktıktan sonra bu kurslarda tekrar yapıyoruz. Evde çalışamadığımız zamanlar kursta çalışıyoruz…"(T1)

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Verimli ve Etkili Olabilmesine İlişkin Öneriler

Destekleme ve yetiştirme kurslarının verimli ve etkili olabilmesine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Destekleme ve yetiştirme kurslarının etkili olabilmesine ilişkin görüşler

	Öneriler		Frekans
Yönetim boyutu	Ders saatinin düzenlenmesi.		7
	Disiplin sağlanması.		3
	Sınıf mevcutlarının düzenlenmesi.		2
	Derslere devamın sağlanması		3
	Profesyonellik		6
Öğretmen ve Öğrenci boyutu	Doküman eksikliğinin giderilmesi		6
	Ücret alınması		1
		Toplam	28

Yöneticilerin kursların daha etkili ve verimli olabilmesine ilişkin önerileri, yönetim boyutu ve öğretmen ve öğrenci boyutu olmak üzere iki alt tema altında toplanabilir. Katılımcılar yönetim boyutu temasında ise ders saatinin düzenlenmesi (f=7), disiplin sağlanması (f=3), sınıf mevcutlarının düzenlenmesi (f=2) ve derslere devamın sağlanması (f=3) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğretmen ve öğrenci boyutu temasında profesyonellik (f=6), doküman eksikliğinin giderilmesini (f=6) ve ücret alınması (f=1) hususunu öne çıkarmışlardır.

Sonuç ve Tartışma

Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin yöneticiler ve öğretmenler kurslarda dersleri tekrar etme, öğrenilenleri pekiştirir, fırsat eşitliği, daha fazla soru çözümü ve öğretmene maddi destek bu kursların olumlu yönleri olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenciler de kurslarda ders tekrar etme, ders notlarında artış, sınava hazırlık ve daha fazla soru çözümü bu kursların olumlu yönleri olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu yönleri hakkında yönetici, öğretmen ve öğrenciler ders tekrarını en büyük avantaj olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yöneticilerin öğretmenlerin ve öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik bakış açılarının olumlu olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Nartgün ve Dilekçi (2016) yapmış oldukları araştırmada destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrencilerin bu kursların olumlu yönleri olarak; derse katılımın artması, konuları tekrar etme imkanı bulma, okul başarısının yükselmesi, var olan bilgilerin pekişmesi, daha fazla soru çözme imkanı bulma, kursların ücretsiz olması, sınıf mevcudunun uygunluğu ve sosyalleşme olanak sağlaması ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik olumlu görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri de akademik, psikolojik, ekonomik ve sosyolojik olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Öğretmenler akademik temasında, soru çözme, derse katılım artışı, konu tekrarı, başarı artışı, ön hazırlık, pekiştirme, faydalı/verimli, seviye grupları, derslere destek, sınava hazırlık, eksik giderme; psikolojik temasında, güven/özgüven artışı, kendi okulunda tercih ettiği öğretmenden kurs alma, rahat ortam, kaygıyı azaltması, öğrenci gönüllüğü, dikkat artımı; ekonomik temasında, ücretsiz olması, sınıf mevcutlarının uygunluğu; sosyolojik temasında ise samimi iletişim, olumlu rekabet ortamı sağlaması gibi ifadeler sonuçlarına ulaşmışlardır. Köse, Ersoy ve Uzun (2017) yapmış oldukları araştırmada destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrencilerin bu kursların olumlu yönleri hakkında, dersleri tekrar etme imkanı, öğrenilenleri pekiştirme, daha farklı soru tipleri görme, öğretmenlerin daha fazla ilgilenebilmesi, sınıf mevcudunun az olması, öğrenmeye teşvik etmesi, sınav notlarına katkısı, derse katılımı arttırması, sosyalleşmeye olanak sağlaması, hafta sonunu değerlendirme ve ücretsiz olmasını ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Canpolat ve Köçer (2017) araştırmalarında öğretmenlerin kursların öğrencilerin akademik başarı seviyesini

yükseltmesi, öğrencilerin kazanım eksiklikleri gidermesi, derse ilişkin ön yargılarının yıkılmasını sağlaması gibi maddelere değindikleri görülmektedir. Göksü ve Gülcü (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin başarılarını arttırdığı gerekçesiyle öğretmenlerin kursları önemsediği sonucuna ulaşılmıştır. Ünsal ve Korkmaz (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kurslara yönelik bakış açılarının olumlu olduğu ifade edilmiştir. İncirci ve diğerleri'nin (2017) araştırmasında genel olarak öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bozbayındır ve Kara (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmen görüşlerine göre destekleme ve yetiştirme kurslarının paydaşlarına katkıları boyutunda bu kursların okul derslerine destek, öğretmene maddi destek, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, maddi durumu iyi olmayan öğrencilere destek olması gibi maddelerin öne çıktığı görülmektedir. Farklı araştırma sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları birlikte incelendiğinde kursların olumlu yönlerine ilişkin ortaya konan farklı araştırma sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Olumsuz Yönleri

Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin yöneticilerin kurslarda doküman eksikliği, devamsızlık, denetim ve kursların hafta sonunda yapılıyor olmasının bu kursların olumsuz yönleri olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin bu konuda çok sayıda problemle karşılaştıkları anlaşılmaktadır (Döş, Sağır, Çetin; 2015). Destekleme ve yetiştirme kurslarının sağlıklı yürütülebilmesi için okul yöneticilerinin etkili öğretimsel liderlik rolü oynamaları gerekebilir. Sağır ve Memişoğlu (2013) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin pek çok problemle karşılaşmalarına rağmen öğretimsel liderlik rollerinin etkili bir şekilde yerine getirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmenlerde de doküman eksikliği, aileye zaman ayıramama, devamsızlık ve sanatsal-sosyal faaliyet eksikliği bu kursların olumsuz yönleri olarak ifade edildiği tespit edilmiştir. Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenciler de doküman eksikliği, sıkılganlık, hafta içi olması, aileyle vakit geçirememe ve sosyal olarak kısıtlanma bu kursların olumsuz yönleri olarak gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumsuz yönleri hakkında yönetici, öğretmen ve öğrencilerin doküman eksikliğini en büyük dezavantaj olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. TIMSS 2011 verilerine dayalı olarak oluşturulan matematik ve fen raporunda da okullardaki materyal eksikliğine dikkat çekilmiştir (Büyüköztürk, Çakan, Tan ve Atar, 2014). Sınavlara hazırlanan adaylar genellikle bu süreci destekleyecek kaynak kitaplara başvurmaktadırlar. Kaynak kitap seçimi maddî, çevresel ve psikolojik etkilerini zaman içinde gösteren basit ama önemli bir karardır (Topçu, 2014). Millî Eğitim Bakanlığı bu ihtiyacı karşılamak ve öğrencileri kaynak kitap seçimi ve temini zorunluluğunda bırakmamak için 11.631.712 kayıtlı kullanıcıya (16.03.2016 tarihi itibariyle) ulaşmış olan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sistemi ile öğrencilere ve öğretmenlere elektronik ortamda ücretsiz olarak erişebilecekleri

bol miktarda çeşitli eğitim materyali sunmaktadır. Ancak, örgün eğitim içerisinde zorunlu ve seçmeli derslere ait ders kitaplarını ücretsiz temin eden öğrenciler, eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları için de ücretsiz kaynak kitap dağıtımı beklentisi içerisine girmiş olabilirler.

Bozbayındır ve Kara (2017) araştırmalarında öğretmenlerin DYK sürecinde karşılaştıkları sorunlar sırasıyla; devamsızlık, kursa yönelik kaynak eksikliği, öğrencilerde motivasyon düşüklüğü, kursun ücretsiz olmasının ilgiyi azaltması, ailelerin kursa yönelik ilgisizliği, öğrenci yorgunluğu, seçile(bile)cek ders sayısının az olması, öğretmen yorgunluğu ve ders ve öğretmen planlamasında sorunlar gibi maddelere değindikleri sonucuna ulaşmışlardır. Canpolat ve Köçer (2017) araştırmalarında öğretmenlerin kurslarda karşılaştığı farklı sorunlar bulunmaktadır. Kurslar hakkında karşılaşılan sorunları; bakanlık – il – ilçe okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler, veliler olarak dört başlıkta toplamıştır. Bakanlık – il – ilçe okul idaresi yönünden; öğretmen ve öğrenciye verilen angarya görevler, öğretmenler yönünden; rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği, derslerin yoğunluğu, öğrenciler yönünden; devamsızlık nedeni ile kursların erken kapanması gibi sorunlar dile getirilmiştir. Nartgün ve Dilekçi (2016) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin tümü eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik olarak dezavantaj var yönünde görüş belirtikleri sonucuna ulaşmışlardır. Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğrenciler ise teneffüs sürelerinin kısalığını en büyük dezavantaj olarak görürken, kurslara özgü kaynak kitap olmayışını en büyük ikinci dezavantaj olarak görmektedirler. Köse, Ersoy ve Uzun (2017) yapmış oldukları araştırmada destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrencilerin bu kursların olumsuz yönleri hakkında en yüksek oranda materyal eksikliği ve kurslarda yaşanan disiplin sorunlarını işaret ettikleri görülmektedir. Tuna ve diğerleri (2017) araştırmasında öğrenciler kursların eksik yönü olarak doküman eksikliği konusunu ifade ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Göksü ve Gülcü (2016) tarafından yapılan çalışmada ön plana çıkan sorunların sırasıyla materyal eksikliği, istekli olmayan öğrencilerin problem yaratması, bazı öğrencilerin devamsızlık yapması, kursların ücretsiz olmasının kurslara olan önemi azaltması, yardımcı hizmetler personel ve fiziki şartlarla ilgili sorunlar, ders programının yoğunluğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünsal ve Korkmaz'ın (2016) araştırmalarında öğretmenlerinin kurslarının olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri; öğrenci boyutu, öğretmen boyutu, yönetim boyutu ve materyal boyutu olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Öğrenci boyutu temasındaki öğretmenler, görüşlerini motivasyon düşüklüğü, yorgunluk şeklinde belirtirken, öğretmen temasındaki öğretmen görüşleri ise performans düşüklüğü ve yorgunluk şeklindedir. Yönetim boyutu temasında ise öğretmenler görüşlerini, disiplin problemlerinin ortaya çıkması, devamın isteğe bağlı olması şeklinde belirtirken, materyal boyutu temasında ise doküman eksikliğinin olması gibi ifadelere ulaşılmıştır. Kurslara yönelik materyal eksikliği, devamsızlık, sıkılganlık, yorgunluk ve kurslarda yaşanan disiplin sorunları da bu araştırmada olduğu gibi yapılan diğer araştırmaların

büyük bir kısmında da kursların olumsuz yönleri hakkında ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonucunun farklı araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Verimli ve Etkili Olabilmesine İlişkin Öneriler

Destekleme ve yetiştirme kurslarının verimli ve etkili olabilmesine ilişkin yöneticiler iki alt tema altında öneri belirtmişlerdir. Yöneticiler kursların daha etkili ve verimli olabilmesine ilişkin yönetim boyutu temasında; ders saatinin düzenlenmesi, disiplin sağlanması, sınıf mevcutlarının düzenlenmesi, derslere devamın sağlanması şeklinde öneriler belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğrenci boyutu temasında profesyonellik, doküman eksikliğinin giderilmesini ve ücret alınması şeklinde öneriler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin profesyonel hareket etmeleri konusunda öğretmen hangi düzeyde olursa olsun eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarıyla gerçekleşmesinde en önemli rolü öğretmenler üstlenmektedir (Taşar, 2011 Akt: Ünsal ve Korkmaz, 2016). Öğretmenlerin bu rolü yerine getirebilmesi profesyonel anlamda hareket etmesine bağlıdır (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Yöneticilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının verimli ve etkili olabilmesine ilişkin bulgular incelendiğinde en yüksek frekansa sahip önerinin ders saatinin düzenlenmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının verimli ve etkili olabilmesine ilişkin öğretmenler ise yönetim boyutu ve öğretmen ve öğrenci boyutu olmak üzere iki alt tema altında görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler kursların daha etkili ve verimli olabilmesine ilişkin yönetim boyutu temasında; seminerler/konferans verilmeli, nöbet sistemi, sınıf mevcutlarının düzenlenmesi, temizlik sorunları, denetimin etkin ve verimli olması şeklinde öneriler belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğrenci boyutu temasında ise doküman eksikliğinin giderilmesi, ücret alınması, öğrencilerin bilinçlendirilmesi, farklı öğretmenlerden kurs verilmesi gibi öneriler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarının verimli ve etkili olabilmesine ilişkin bulgular incelendiğinde en yüksek frekansa sahip önerinin doküman eksikliğinin giderilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının verimli ve etkili olabilmesine ilişkin öğrenciler; doküman eksikliğinin giderilmesi, daha fazla soru çözümü, ders saatlerinin artması, öğrencilerin seçimi, konu seçimi gibi öneriler belirtmişlerdir. Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının verimli ve etkili olabilmesine ilişkin bulgular incelendiğinde en yüksek frekansa sahip önerinin doküman eksikliğinin giderilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göksü ve Gülcü (2016) tarafından yapılan çalışmada destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan sorunların çözümü için ortaya atılan öneriler; materyal eksikliğinin giderilmesi, öğrencilerin kurslarla ilgili bilinçlendirilmesi ve motive edilmesi, öğrencinin kursta sadece istediği derse katılmasının sağlanması, temizlik sorunlarının giderilmesi ve fiziki şartların iyileştirilmesi, her öğrencinin kursa alınmaması, kurs öğretmenini öğrencinin tercih etmesi

gerektiği ve farklı öğretmen ya da farklı okuldaki öğretmenler tarafından da kursun verilebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Göksü ve Gülcü'nün araştırmasında yine materyal sorunuyla ilgili çözüm önerileri olarak materyal desteğinin MEB tarafından sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Ünsal ve Korkmaz'ın (2016) araştırmasında öğretmenler: materyal boyutu temasında doküman eksikliğinin giderilmesi gerektiği görüşünü belirtirken, yönetim boyutu temasında kurslar için öğrencilerden ücret alınması, ders saatinin düzenlenmesi, disiplin sağlanması, sınıf mevcutlarının düzenlenmesi ve derslere devamın sağlanması şeklinde görüşler öne çıkmıştır. Bozbayındır ve Kara'nın (2017) yapmış olduğu araştırmaya katılan öğretmenler kurslara yönelik kaynak sağlama, aile ile işbirliği yapma, paydaşlara kursun önemi hakkında bilgi verme, devamsızlık ile ilgili disiplin sorunları konularına değinmişlerdir. Canpolat ve Köçer (2017) araştırmalarında öğretmenlerin kurslar hakkındaki önerileri; MEB tarafından gerekli tüm kaynaklar sağlanması, basın yayın yoluyla halka kursların öneminin anlatılması, ders ücretlerinin arttırılması, seviye gruplarının oluşturulması, animasyon, çizgi film gibi dikkat çekici farklı materyallerin üretilmesi gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Köse, Ersoy ve Uzun (2017) yapmış oldukları araştırmada destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrencilerin kurslara ilişkin önerileri; materyal temini, sınıf mevcudunun azaltılması, derslerin daha geç başlaması, kurslar için rehberlik yapılması gibi tespitlerde bulunmuşlardır. Bu araştırmayla farklı araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde katılımcılar tarafından getirilen önerilerin benzer olduğu ve bu anlamda çalışmaların birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öneriler

Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması velilerin ilgisizliğine neden olmaktadır. Bu nedenle kursların ücretsiz olmasının onlar için ne kadar büyük bir kazanç ve fırsat olduğunun gerekirse ev ziyaretleri yapılarak anlatılması sağlanabilir.

Kursların yönetimi anlamında eğitsel çalışmalar yapılabilir.

Ücretsiz yapılan çalışmalarda devamlılık sorunu yaşanmaktadır. Bu nedenle kurslara devamlılığı sağlamak için velilerden sembolik bir ücret alınması sağlanabilir.

Materyal/Doküman eksikliği için okulların yayınevleriyle iş birliği yapabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Öğrencilere yapılan konu tekrarlarının yanı sıra bire bir soru çözümlerine zaman ayırarak bireysel eğitim uygulamalarına yer verilebilir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilere katkılarının neler olacağını velilere ve öğrencilere anlatmak amacıyla rehber öğretmenler görevlendirilebilir ve seminerler verilebilir.

Rehber öğretmenlerin bu çalışmaları ek ders ödenerek desteklenebilir.

Kurs programının planlaması yapılırken yönetici, öğretmen ve öğrencilerden görüşleri alınmalıdır.

Öğretmenlerin performanslarını yükseltme ve öğrencilerin ilgi ve isteğini artırmak için öğretmenlerin başka okullarda çalışması teşvik edilebilir.

Öğrencilerin bedensel ve zihinsel yorgunluklarını atabilecekleri sosyal, sanatsal ve sportif aktiviteler kurs müdürlüklerince düzenlenebilir.

Hafta içi programları, ders saati ve ders süresinin daraltılıp hafta sonu kurslarına daha geniş zaman ayrılması konusunda düzenlemeler yapılabilir.

Kurs süreci boyunca ilgi ve motivasyonun sürekliliğini devam ettirmek amacıyla sosyal faaliyetler (futbol, voleybol, basketbol, satranç, gezi, yarışma, dijital oyun vb.) de sürece dâhil edilebilir.

Kaynakça

Ada, Ş., ve Keskinkiliç, K. (2006). Eğitimin Temel Kavramları. (Ed., Erçetin, Ş.Ş. ve Tozlu, N.), *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Hegem Yayınları,.

Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 129-142.

Baştürk, S. ve Doğan, S. (2010). Lise Öğretmenlerinin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 135-157.

Biber, A.Ç, Tuna A, Polat, A.C, Altinok,F Ve Küçükoğlu, U. (2017).

Ortaokullarda Uygulanan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dair Öğrenci Görüşleri, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*, 153-171.

Bozbayindir, F. ve Kara, M. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri, *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 336-349.

Canpolat, U., & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 123-154.

Çelik, İ. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Özgüven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi Afyonkarahisar Örneği,* Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çınar, O. (2004). *Kalabalık Sınıfların Öğretmen ve Öğrenciye Etkisi*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Dos, İ,, Sagir, M., Cetin, RB. (2015). Classsifying Daily Problems of School Managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. (197), 2040-2045.

Göksu, İ., ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve Liselerde Uygulanan Destekleme Kurslarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1),153-171.

MEB. (2018). *Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi*, Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.

MEB. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi.* http://mevzuat.meb.gov.tr/html/orgundestek_1/orgundestek_1.html adresinden 17.04.2018 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı özel öğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.* http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/ 2015/08/20150808-5.html adresinden 17.04.2018 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2014a), *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi.* http://mevzuat.meb.gov.tr/ adresinden 17.04.2018 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2014b), *Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi,* 4145909, 23 Eylül 2014. http://mevzuat.meb.gov.tr/ adresinden 17.04.2018 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2016a), *Destekleme ve Yetiştirme Kursları e-Kılavuzu*, 23 Ağustos 2016, http://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/kilavuz/18032821_desteklemeveyettrmekursuekil avuzu20152016.pdf adresinden 17.04.2018 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2016b), *DYK tanıtım kitapçığı,* 21 Ekim 2016. http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/21045232_tanitim_kitapcigi dyk.pdf adresinden 17.04.2018 tarihinde edinilmiştir.

Nartgün, Ş. S., ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(4), 537-564.

RG (Resmi Gazete: 14 Mart 2014/ Sayı: 28941), (2014). *Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*, Kanun

No: 6528, Kabul Tarihi: 1/3/2014, Erişim Tarihi: 17.04.2018, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/2014.

Sağır, M., & Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *KSU Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2) 39-56.

Sağlam, M. (2009). Eğitim ile ilgili Temel Kavramlar. Sağlam, A.Ç. (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş*. (s.1-12). Ankara: Maya Akademi.

Sönmez, V. (2012). Program geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Ankara : Anı Yayıncılık.

Şişman, M. (2013). *Eğitim bilimine giriş,* Ankara : Pegem Akademi Yayınları.

Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin maarif davası (*20. Baskı), İstanbul: Dergâh Yayınları.

Turan, S., Armağan, Y., Ve Çakmak, E., 2015. "Türk eğitim sisteminde okullar ve dershaneler: çoklu paradigma açısından bir inceleme". Sosyoloji Dergisi, 3(30), ss.275-295.

Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(12), 87-118.

Yildirim, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı), Ankara Seçkin Yayıncılık.

Yilmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal Of Human Sciences, 11*(2), 332-345.

GÖRSEL KÜLTÜR VE SANAT EĞİTİMİNDE MOTİVASYON

Dr.Öğr. Üyesi Selma TAŞKESEN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Öz

Yenilenen dünyada imge zenginliğinin yaşantımıza kattıklarıyla beraber "Görsel kültür" olgusu da hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Sürekli gelişen ve değişen dünyada görsel kültür kavramı gittikçe önem kazanmıştır. Görsel kültür için kısaca kültürel yaşamda var olan imgelerin önemine değinen bir alandır denilebilir. Görsel kültür olgusu sanat eğitimi ile bütünleştirildiğinde, görsel olan her şeyin kullanılarak yeni ifade biçimlerinin ortaya çıkarılması ve sunulması da beraberinde gelmiştir. Bu bağlamda görsel kültür kavramı geleneksel sanat eğitimine yeni imkânlar sağlamıştır. Bu araştırmada öğrencinin görsel becerilerini dikkate alarak ve görsel kültür merkezli bir sanat eğitiminin gerekliliğinin ve imkânlarının araştırılarak öğrencinin sanatsal motivasyonu açısından önemi değerlendirilmeye çalışılmıştır. Belgesel tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, "Görsel Kültür" odaklı sanat eğitiminin değerlendirilmesi ve sanatsal motivasyon açısından öneminin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları, insanın görsel hafızasının oluşturduğu birikimin, bir görsel kültür kaynağı olduğu, görsel kültürün sanat eğitiminde kullanılmasının öğrenciye çoklu bakış açısı sağlayacağı, öğrencide sorgulama, irdeleme, eleştirmeyi geliştirerek sanatsal çalışmalarının derinliğini artıracağı, en önemlisi bilim alanlarından beslenebilme özelliği ile sanat eğitiminde disiplinlerarasılığı sağlayacağı ve bunlara bağlı olarak düşünebildiklerini, estetik ürünlere dönüştürebileceklerini ve bunları görsel yollarla ifade edebilen bireyler olabileceği, görsel kültür odaklı sanat derslerinin öğrencilerin motivasyonunu artırması açısından önemli bir araç olduğu ve bu sayede çevrelerinde gördükleri nesneleri ya da uygulamalarında kullandıkları imgeleri daha anlamlı bir şekilde yorumlayacakları, görsel kültür ile sanat eğitiminin bir bütün olduğu ve bu bütünün öğrenci motivasyonunu artıracağı yönündedir. Sonuç olarak sanat eğitimi görsel kültür ile desteklendiği zaman ortaya çıkan yeni bakış açısıyla sanatı anlamaya çalışan bireylere modern bir perspektif eşliğinde estetik kaygı, estetik beğeni, estetik yorumlama merkezli yeni olanaklar sunmaktadır. Bu durumda görsel kültür temelli sanat eğitiminin, klasik sanat eğitimine bir destek niteliği taşıdığı ve öğrenci motivasyonu açısından gerekli olduğu düşüncesi ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Görsel kültür, Sanat eğitimi, motivasyon

Giriş

Günümüz modern dünyasının sağladığı imaj zenginliğinin bir getirisi olarak "Görsel kültür" kavramı da hayatımıza girmiş ve yaşantımızın bir parçası olmuştur."Görsel kültür kavramı güncel sisteme uyarlanan, bireyden topluma yayılan, kitle iletişimin yarattığı teknoloji temelli bir yeni dünya anlayışı ve işleyişine işaret ederek, günlük yaşamdan sosyo politik ilişkilere, çevre ve siyasete dek genişleyebilen küresel kültürün toplum üzerindeki müdahalesini temsil etmektedir" (Aykut, 2013).Bakıldığında görsel kültür her yerde ve her şeyin içindedir. Bu anlayışla Mirzoeff,(1998) görsel kültür hayatın bir parçası değil kendisidir demiştir. Aslında Görsel Kültür olgusunun hayatımızdaki yeri yeni değildir. Önceden beri yeni arayışların peşinde olan sanatçılar yaşantıları içerisindeki görsel kültür imgelerini sanat anlayışlarıyla harmanlamaları ile beraber bu kavram yaygınlaşarak, kendini göstermeye başlamıştır. "1924' de Theo van Doesburg, "De Stijl" dergisinde yayımlanan bir yazısında sanatla yaşamın birbirinden ayrı alanlar olmadığını anlamalıyız artık diyordu. Geleneksel sanat yansıtıcıydı; seyirlik bir sanattı; yeri müzeydi. Yeni sanattan, yaşama girmesi, insanın çevresini oluşturması ve yeni bir yaşam üslubu yaratması bekleniyordu"(İpşiroğlu ve İpşiroğlu, 2011). 1920' li yıllarda yaşamı sanata taşıyan sanatçılardan biri de Schwitters' dir. Schwitters'e göre resimler, rastlantıların oluşturduğu yaşamın bir parçasını veriyordu. Bu nedenle "Merz sütunu" isimli plastik bir yapıda buluş, buluntu ve anılarını biriktiriyordu. Schwitters' e göre sanat yapıtı yaşama atılımının bir ürünüydü (İpşiroğlu ve İpşiroğlu, 2011). Schwitter' in çalışmaları görülebilir olan herşeyi içerdiğine göre, görsel kültür ürünü sayılabilir miydi ?

Görsel kültür kavramının içerisindeki"görsel olan" nedir?

Barnard (2010) görseli sırasıyla;

1. Görülebilen herşey
2. İnsan tarafından üretilen ya da ortaya koyulan görülebilen her şey,
3. İşlevsel ya da iletişimsel amaçla tasarlanan görülebilir herşey,
4. Görülebilen ve aynı zamanda estetik bir amacı olan her şey olarak tanımlamış

Son olarak ta görselin tanımını "Görsel olan, insanlar tarafından üretilmiş, yorumlanmış ya da meydana getirilmiş, işlevsel, iletişimsel ve/veya estetik amacı olan herşey" (Barnard,2010) biçimine ulaştırmıştır. "Kültürel olan ise; bir grup insanın günlük amaçları ve uygulamaları veya yaşam şekilleri ya da 'birden fazla kimseye anlamlı gelen herhangi bir şey olabilir" (Barnard, 2010). Bireyi dolaylı ya da dolaysız etkileyen kültür, bir anlamda egemen kültür olarak tanımlanır ve egemen kültür evrensel düzeyine sahip degilse, moda yöntemiyle etkinliğini hissettiren bireysel ya da zümresel güce dayanılarak topluma, toplumsal kültürmüş gibi egemen kılınmak

istenen bir "değerler" bütünüdür. Bu tür moda etkinliginde olan, tıpkı onun gibi geçici olan kültüre "popüler kültür" de denilmektedir (Erinç, 2004: 14).

Diğer taraftan ''Sanatta görsellikten ziyade kavramsalcılığı idealize etme noktasında dil olgusunun yerini ve önemini tanımlayan sanatçılardan Mel Bochner kavramsal sanat yapıtının tam bir dilsel karşılığının olması ve sürekli deneyimlenebilmesi konusuna işaret eder. Sanatta nesnelliğin kaybolduğu bu süreçte daha ileri bir söyleme sahip dil bilimsel kavramsalcılardan Joseph Kosuth 'dil yoksa, sanat da yoktur' sözüyle sanat yapıtındaki görsel deneyimi ve estetik haz durumunu tamamen dışlamıştır"(Şengül, 2013). Oysaki günümüz modern dünyasında etrafımızı çevreleyen imgeler okunmaktan ziyade kolay algılanabildikleri için çok daha fazla tüketilmektedir. Bu bağlamda modern görsel kültürle ilgili en önemli noktalardan birisi de kendi başına görünür olmayanı görünür kılma eğilimidir. O zaman görsel kültür hayatın içinden ya da hayatın ta kendisi ise "Beuys her insanın sanatçı, Duchamp her nesnenin sanat eseri olabilecegini ileri sürmüştür"(yılmaz, 2013) düşünceleri günümüzde de yetkinliğini korumaktadır.

Amaç

Bu araştırmada, "Görsel Kültür" odaklı sanat eğitiminin değerlendirilmesi ve sanatsal motivasyon açısından öneminin incelenmesi amaçlanarak;

- Görsel Kültür Merkezli Sanat eğitimi,
- Görsel kültür ve sanatsal motivasyon,

Başlıkları üzerinde durulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi belgesel tarama yöntemidir. Karasar'a (2011:183) göre belgesel tarama,belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma, ve değerlendirme işlemlerini kapsar. Bu araştırmada öğrencinin görsel becerilerini dikkate alarak ve görsel kültür merkezli bir sanat eğitiminin gerekliliğinin ve imkânlarının araştırılarak öğrencinin sanatsal motivasyonu açısından önemi değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Görsel kütür Merkezli Sanat Eğitimi

Günümüzde okumanın yerini daha çok her yerde gördüğümüz ya da bir şekilde karşılaştığımız imgeler almıştır. Karadağ (2004: 41) görme eylemini düşünce evrenimizi saran görüntüler, imajlar, bizimle durmadan konuşmakta ve farklı çağrışımlarla bir yargıya varmamıza yardım etmektedir diye ifade etmektedir. Bu bağlamda görme eylemi, insan deneyiminin başlangıcı anlamına gelmektedir. Bu deneyim daha sonra toplumsal iletişimin kaynağını oluşturmuştur. Modern hayatın içinde etrafımızın görsel imgelerle sarılı olduğu görülür. Bilgisayar, İnternet, televizyon, filmler, akıllı telefonlar, fotoğraf makineleri, sosyal medya, gazete ve dergiler

sayesinde sürekli bir takım görüntülerle iç içe olmaktayız. Çağımızın bir getirisi olan bu uyaranlardan kaçmamızın mümkün olmamasıyla beraber bilgiye ulaşmamız daha kolay hale gelmiştir.“Bu araçlar görmek, görülmek ve yeni fikirler sunmak için aralıksız iletiler yaymaya programlanmıştır” (Tavin, 2009). Her an her yerde karşımıza çıkan bu iletiler sürekli hayatımıza girmekte ve görsel hafızamızda yerini almaktadırlar. Ancak bu durum bazı gereklilikleri beraberinde getirmektedir.“Örneğin günlük yaşamın bir parçası haline gelen bu görüntülerdeki kodların anlamını çözümleyebilmek ve farklı bakış açıları geliştirebilmek anın kültürünü işlemenin bir gerekliliği olarak ortaya çıkmıştır”(Duncum, 2010). Bu gereklilik algısıda kişiden kişiye farklılık gösteren anlamlandırma sürecini başlatmaktadır.“Bir imge yeniden yaratılmış ve ya yeniden üretilmiş bir görüntüdür. Her imgede bir görme biçimi saklıdır”(Berger 1995).Bu durumda söylenebilir ki her imgenin algılanması ya da değerlendirilmesi kişinin görme biçimine göre değişebilir. Bu bağlamda görülenin yorumlanma biçimi, nasıl anlamlandırıldığı, nasıl görüldüğü, neyin göründüğü, yada neyin görünmediği ve ya görülmemesi gerekenin ne olduğunu anlamak önem taşımaktadır. Bu sebeple görsel kültür olgusu ile ilgili yapılan araştırmalar yeni teori ve metodlara yönelmiştir. Freedman ve Stuhr(2004) bu konuda ulusal ve uluslararası sanat eğitimcilerinin, geleneksel güzel sanatlar disiplinleri vurgusundan uzaklaşıp görsel sanatlar ve kültürel konuların daha geniş bir çeşitliliğine doğru hareket etmeye başladıklarını ifade etmişlerdir.Bu duruma eğitim bağlamında açıklık getirilecek olunursa “Eğitim araştırmalarında “görsel kültür eğitimi”, “görsel kültür kuramı” ve ya “görsel kültür pedagojisi” şeklinde sıralandırılan bu anlayışlar, görsel deneyimin sosyal ve kültürel incelemesi olup insanın gördüğünü nasıl gördüğü ve gördüğü şeyi nasıl yorumladığı ile ilgilenmektedir” (Mamur, 2014.b). Tüm bunlarda görsel kültürürün temelini oluşturmuştur.

Görsel kültür olgusu sanat eğitimi ile bütünleştirildiğinde, görsel olan her şeyin kullanılarak yeni ifade biçimlerinin ortaya çıkarılması ve sunulması da beraberinde gelmiştir. Bu bağlamda görsel kültür kavramı geleneksel sanat eğitimine yeni imkânlar sağlamıştır. Sanatın modernleşmesi ile beraber kültürün gelişmesi ve yayılması güzel sanatlar ve güzel sanatlar eğitimi bakımından çok önemli olmuştur. “Görsel formların renk, doku, ses, müzik, hareket gibi estetiksel unsurlarla tasarlanması ve bu tasarıların cazibesine insan bedeninin kayıtsız kalamaması görsel sanatlar eğitimine daha geniş bakma ve alanı yeniden tanımlama ve yapılandırma söylemlerini getirmiştir”(Mamur,2014.a)

Post modernizmi takip eden süreçte teknoloji de sanatın ve sanat eğitiminin içine dahil olmuştur. Özellikle sanat içerikli derslerde, görsel kültür bilincini oluşturma, bu olguyu kabullenme ve aktarma gibi büyük sorumluluklar düştüğüne dair yaklaşımlar ön görülmektedir. Bu sebeple sanat eğitiminin görsel kültür etkinlikleriyle ile yeniden şekillendirilmesi önemsenmektedir.Freedman (2003) görsel kültür merkezli çalışmaların, öğrencilerin yaşantılarını anlamlandırmaları için gereklidir demiştir.Öğrencilere aldıkları eğitim sırasında eleştiri yoluyla görsel kültürü ve

sağladığı olanakları anlaması ve onları analiz etmesi için yardım edilmelidir. Günlük yaşamda her an karşılarına çıkacak görsel imgeleri algılamaları ve yorumlayabilmeleri için gelişmelerine dikkat edilmeli, eğitim süreçleri öğrencilerin düzeylerine göre belirlenmelidir. Kırışoğlu, (2009) Görsel kültür öğrencilere tanıtılmalı, kültürel kimliklerine olan etkisini bilmeli, önemini anlamalı ve çözümleme yapmaya yönelik eğitim verilmelidir diye ifade etmiştir. Çünkü görsel kültür farklı alanları kapsaması bakımından disiplinler arası bir anlayışa sahiptir. Mamur,(2014,b) Sanat eğitiminin toplumun, kültürel, teknolojik ve sanatsal değişimlerine ayak uydurması kaçınılmaz bir sonuçtur. Günümüz modern sanat eğitimi etkinliklerinin görsel kültür içerikli olması da kaçınılmazdır. Görsel kültür eğitiminin klasik anlayışla işlenen sanat eğitiminden farklı öğretim zihniyeti gerektirdiğini, alanın kapsamı, içeriği ve öğretim amaçlarının farklı olduğunu dile getirmiştir.

Görsel kütür ve Sanatsal Motivasyon

Görsel kültür etkinliklerinde görselin kendi değerinden ziyade, birey ve dünya için ne anlam taşıdığı önem kazanmıştır. Görsel sanatlar derslerinde de bu ifadeler büyük önem taşıdığı için öğrenci bu anlatımları kullanarak kendisine yeni çıkış yolları bulabilmektedir. "Görsel kültür birikimleri sanat eğitimi ile çocukların sanatsal düşünmelerine ve becerilerine katkı sağladığı gibi, çocukların imge yaratma sürecinde çeşitli yargılara ulaşması ve kimi imgelerin görsel bir biçimde dışa vurulabildiğinin farkına varmasında önemli rol oynamaktadır"(Türkcan ve Yaşar, 2011). Tüm bunların yanı sıra çocuğun görsel kültür imgelerinin zenginliği sayesinde yorumlama yetisine bağlı olarak kendine güveni gelmekte, anlamlandırma süreci hızlanmakta ve bunlara bağlı olarak da motivasyon düzeyi artmasıyla beraber kendine yeni yeni ifade etme imkanları bulabilmektedir. Motivasyon görsel sanatlar dersi için önemli bir kavramdır. Yılmaz, (2010) Sanat derslerinde, motivasyonu sağlanmış bir öğrencinin, motivasyonu olmayan öğrenciden farklılıklarını;

1-İlgi duyar

2- Dikkat eder

3-Çaba göstermeye isteklidir

4-Etkinliğe zaman harcamaya isteklidir

5-Konsantrasyon düzeyi yüksektir

6-Etkinlik esnasında karşılaştığı güçlüklerle mücadele eder, problemleri çözmeye çalışır

7-Kararlıdır, sonuca gitmede ısrarlı davranır

8-Taklit ve kopyaya yönelmez, özgün ürünler ortaya çıkarır

9-Hayal gücünü kullanır, çalışmalarında imge zenginliği görülür

10-Farklı yaklaşımlarda bulunur,

Sanat eğitimi sürecinde belirtilen davranışlara sahip olabilen öğrencinin motivasyonu yüksektir diye ifade etmiştir. Bütün bunlar görsel kültür imgeleriyle birleştiği zaman da ortaya daha güçlü işler çıkar. Kırışoğlu (2009, s. 44) Görsel kültür etkinliklerinin sanat eğitimi programlarına dahil edilmesinin öğrenci açısından gerekliliğini şöyle sıralamıştır:

• Görsel kültür çocuklarımızın ve gençlerimizin çevresindeki görsel imgelerin sağladığı estetiksel, iletişimsel ve işlevsel amaç taşıyan herşeydir. Bu sebeple kültürel kimlik kazandırmada etkilidir.

• İnsanlar müze ve galerilerde gördükleri sanat yapıtlarından daha fazla bu kültürel imgelerin etkisi altındadır.

• Görsel kültür, görsel sanatlar ve sıradan kültür objeleri arasındaki sınırların kaybolmasına, kültürel alanın büyümesine ve çeşitlenmesine yardımcı olur.

• Görsel kültürde odak noktası nesnenin bağlamsal ilişkileridir, görsel kültür objeleri estetik tüketimi arttırmak amacıyla yeni anlamlar ve görevler üstlenir.

• Görsel kültürün ifade alanının yoğun ve yaygın olması seçkin sanatın yaşamdaki baskınlık durumunu azaltır, elit sanat, yaygın sanat ve sıradan kültür nesneleri arasındaki çizgiler bazı yerde yok olur.

Tüm bu kavramlar görsel kültür etkinlikleriyle harmanlandığı zaman öğrencinin gördüğü imge zenginliklerini fark etmesi, onlarla sürekli iç içe olduğu için ilgi duyması, dikkat etmesi, yeni karşılaştığı görüntüleri anlamlandırmaya ve yorumlamaya çalışması sanat eğitiminde motivasyonunun artması açısından önemlidir.

Sonuç

İnsanın görsel hafızasının oluşturduğu birikim, bir görsel kültür kaynağıdır. Görsel kültürün sanat eğitiminde kullanılmasının öğrenciye çoklu bakış açısı sağlayacağı, öğrencide sorgulama, irdeleme, eleştirmeyi geliştirerek sanatsal çalışmalarının derinliğini artıracağı, en önemlisi bilim alanlarından beslenebilme özelliği ile sanat eğitiminde disiplinlerarasılığı sağlayacağı ve bunlara bağlı olarak düşünebildiklerini, estetik ürünlere dönüştürebilecek ve bunları görsel yollarla ifade edebilen bireyler olabileceği fikri öne çıkmıştır. Görsel kültür odaklı sanat dersleri öğrencilerin motivasyonunun artırması yönünden önemli bir vasıtadır. Bu dersler yardımıyla çevrelerinde gördükleri nesneleri ya da uygulamalarında yararlandıkları imgeleri daha derin ve anlamlı olarak yorumlayacakları, görsel kültür ile sanat eğitiminin bütünlük taşıdığı ve bu bütünün öğrenci motivasyonunu artıracağı düşüncesi önem kazanmıştır.

Sonuç olarak sanat eğitimi görsel kültür ile desteklendiği zaman ortaya çıkan yeni bakış açısıyla sanatı anlamaya çalışan bireylere, modern bir perspektif eşliğinde estetik kaygı, estetik beğeni, estetik yorumlama merkezli yeni olanaklar sunmaktadır. Görsel Kültür zenginlikleriyle yoğrulan zihinler, çocukları hem düşünmeye hem de görsel zekalarını ön plana çıkarmaya destek olmaktadır. Bu durumda görsel kültür temelli sanat eğitiminin, klasik sanat eğitimine bir destek niteliği taşıdığı ve öğrenci motivasyonu açısından gerekli olduğu düşüncesi ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

Aykut, A. (2013). Güncel sistemden estetik eğitimine bir öneri:görsel kültür kuramı. TurkishStudies–

International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic, 8(9), 705-714.

Barnard, M. (2010). Sanat, tasarım ve görsel kültür, (Çev.Güliz Korkmaz), Ütopya

Yayınları, Ankara.

Berger, J. (1995). Görme biçimleri (6. bs., çev. Y. Salman). İstanbul: Metis Yayınları

Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. Art Education, 63 (1), 6-10.

Erinç, M. S. (2004). Sanatın boyutları, 2. Baskı, Ütopya Yayınevi, Ankara

Freedman, K. (2003). Teaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art,

Teachers College, The National Art Education Association, Reston, VA 20191-1590

Freedman, K.& Stuhr, P. (2004).Curriculum changeforthe 21st century: Visual culture in art

education

İpşiroğlu, N.&İpşiroğlu, M. (2011), Sanatta devrim. İstanbul: Hayalperest yayınları,

Karadağ, C. (2004). Görme kültürü. Ankara: Doruk Yayınları.

Kırışoğlu, O. (2009). Sanat kültür yaratıcılık – görsel sanatlar ve kültür eğitimi. Ankara: Pegem A Yayınları.

Mamur,N.(2014,a). Resim-İş (Görsel Sanatlar) öğretmen eğitimi "Müze eğitimi ve uygulamaları" dersinde görsel kültür kuramının kullanımı. E-Journal of New World Sciences Academy

Mamur,N.(2014,b).Post-modernizmin sanat eğitimine yansıma biçimleri görsel kültür ve eleştirel pedagoji. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 15, Sayı 2, Sayfa 59-77

Mirzoeff, N.(1998) The visual culture reader. London. Routledge

Tavın, K. (2009). Youth, aesthetics and visual cultural education. Paper Presented at the Cultural Education, Innovation, Creativity and Youth, Brussels.

Tükcan, B.& Yaşar, Ş. (2011). İlköğretim öğrencilerinin görsel dünyayı anlamlandırmasında görsel kültür çalışmalarının rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(3), 1549-1570.

Şengül, E.(2013). Dilbilimsel Kavramsalcılıkta Anti – Görsel Deneyim ve Anti – Estetik Haz: Joseph

Kosuth, İdil, Cilt 2, Sayı 8, Volume 2, Number 8

Yılmaz, M. (2010).Sanat Eğitiminde Motivasyon, Sanat Eğitiminde Kopya ve Taklit, Görsel

Sanatlarda Teknik ve Yöntemler. K.Artut (ed.) Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim

Yöntemleri içinde.(s.193-298) Ankara: AnıYayıncılık

Yılmaz, M. (2013). Modernden Postmoderne Sanat. İstanbul: Ütopya Yayınları.

KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

Fırat Üniversitesi

Öğr. Gör. Murat DEMİRKOL

Fırat Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Seçil Eda ÖZKAYRAN

Bartın Üniversitesi

Öz

Kolektif yeterlik, bir örgütün "belirli hedeflere varabilmesi için lazım olan becerilerin örgütlenmesi ve yürütülmesi için, içinde bulunulan grubun kapasitesine olan inanç" algılarını göstermektedir (Bandura, 1997: 469). Bandura (1986) tarafından yeterlik inancının kişisel ölçüde ortaya çıktığını dile getirmekle beraber, kollektif düzeyde de ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Bireylerin üstlendikleri sorumlulukları yerine getirebilmesi için bazı boyutlarda diğer örgüt üyelerinin sorumluluklarını yerine getirmesine bağımlıdır (Walumbwa, Wang, Lawler & Shi, 2004: 516). Bireyler gibi örgütlerinde tercihlerini yaparken kolektif yeterlilik inaçlarının etkisi altında kaldıkları sosyal bilişsel kurama göre söylenebilir (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004: 4). Bireylerlerin sorumluluk ve görevlerini yerine getirmesinin kollektif yeterlilikteki önemi dikkate alındığında, bireylerin özerklikleri ön plana çıkmaktadır. Bireylerin kendi davranışları konusunda tercih yapmaları, koordine etmeleri, tasdik etmeleri, davranışlarını tekrarlamaları ve sonuçlarını kabullenmeleri özerklik olarak ifade edilir (Deci ve Ryan, 1985a). Özerklik kişinin kendi davranışlarını kotrol edecek düzeyde hür ve bağımsız olabilmesidir (Çankaya, 2005, s. 25). Bireylerin davranışlarını gönüllü ve iradeleri ile yapmalarının doğal bir gereksinim ve ihtiyaçtır (DeCharms, 1968).

Anahtar Kelimeler: Kolektif yeterlilik, öğretmen özerkliği.

Yöntem

Betimsel araştırmanın yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ile çalışmada var olan durum tespit edilmesi amaçlanmıştır. Birden fazla değişken arasındaki meydana gelen değişimin mevcudiyetini veya derecesini saptamaya yönelik araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Elazığ ili ve merkez ilçelerinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan lise öğretmenleri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada olasılığa dayalı örneklemlerinden olan tesadüfi örnekleme yöntemi (Creswell, 2014, Punch, 2014) ile evreni temsil fırsatı elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada 283 öğretmen örneklem içerisinde yer almış, dağıtılan ölçek formlarından 23 öğretmenden geri dönüt alınamamıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kolektif yeterlilik, öğretmen özerkliği

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kalitesinin artırılmasına yönelik yapılan araştırmalarda öğretmen niteliği ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin bireysel ve grup halindeki çalışmaları eğitim ve öğretim faaliyetlerinde istenen olumlu dönütler açısından önemlidir (Yılmaz & Turanlı, 2017). Öğretmenlerin mesleki olarak başarıya ulaşabilmelerinin en önemli etkenlerinden biri yeterlilik algılarıdır (Kurt, 2012). Yeterlilik kavramı, sosyal bilişsel kuramda disiplinler arası yapılan araştırmalarda ön plana çıkan bir değişkendir (Kurt, 2009; s.13). Bandura (1982; Akt: Bıkmaz, 2004) tarafından ilk olarak kullanılan öz yeterlik inancı, kişilerin olması muhtemel durumlar karşısında olumlu sonuçlar elde edebilmek için bireysel olarak aldıkları kararlardır (Güneş, 2014). Ayrıca öz yeterliğin insanların öğrenmesi, performansı ve motivasyonunu etkileyen güçlü yanları olduğu söylenebilir (Bandura, 1977; Akt: Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Bireysel yeterliliğin ekip çalışması şeklinde genişletilmesiyle kolektif yeterlik kavramını ortaya çıkarmıştır (Bandura, 1997).

Öz yeterlik kavramına dayalı olarak ortaya çıkmış olan kolektif yeterlik kavramı (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000), bir bakıma öz yeterlik kavramının genişletilmiş halidir (Bandura, 1993). Kolektif yeterlik; bir örgütün amacına ulaşmasını sağlamak için organize olması ve yolunu tayin etmesi adına iş görenler tarafından paylaşılan inanç (Bandura, 1997; Zaccaro, Blair, Peterson, & Zazanis, 1995), iş gören algılarının bir araya gelmesiyle ortaya çıkan örgüt niteliği (Feltz ve Lirgg, 1998) şeklinde tanımlanabilir. Eğitim kurumlarında kolektif yeterlik, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde istenen olumlu davranışları kazandırabilmeleri için gerekli olan planlama, yönetme ve organize etme yargılarını (Goddard, Hoy, & Woolfolk-Hoy, 2004), bir okuldaki öğretmenlerin bir bütün olarak öğrencilerin çabalarını olumlu yönde etkileyeceği yönündeki algılarını ifade eder (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000, s. 480). Bu tanımlar ışığında örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde kolektif öğretmen yeterliklerinin önemli bir parametre olduğu söylenebilir. Farklı bir bakış açısıyla Bandura (2000) kolektif öğretmen yeterliği kavramını, öğretmenlerin bireysel etkinlik duygusundan farklı olarak, okul içerisindeki birlikte hareket etmeleri ve ekip

ruhunun okul örgütünün kendine has özelliği olması şeklinde tanımlamıştır.

Sosyal bilişsel kuram çerçevesinde Bandura (1986, 1997) yeterlilik algılarını uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim, sosyal (sözel) ikna ve duygusal durumlar olarak şekillendirmiştir (Akt: Kurt, 2012). Uzmanlık deneyimi, mevcut başarılar okul örgütündeki öğretmenlerde yeterlilik inancı oluştururken, aksi durumlar kolektif yeterlilik inancının azalmasına sebep olur. Öğretmenlerin başarıyla birlikte kolektif yeterlilik inancı da artabilir (Larrick, 2004). Dolaylı deneyim, öğretmenler öğrenme ortamlarında başarıya giderken rol modellere ihtiyaç duyabilirler, meslektaşlarının veya okul başarısını gözlemlemeleri bireysel başarılarını arttırmalarına ve kendilerine olan inançlarının artmasına olanak sağlayabilir (Hoy, Sweetland & Smith, 2002). Sosyal (sözel) ikna, örgüt içindeki hizmet içi eğitim faaliyetleri, sosyal etkinlikler, toplantılar ve motive edici konuşmalar öğretmenlerin kolektif yeterliliklerine olumlu yönde yansıyabilir (Larrick, 2004). Duygusal durumlar, öğretmenlerin karşılaştıkları duygusal olaylar karşısında okul içerisindeki öğretmenlerin birlikte verdikleri tepki ve yorumlar kolektif yeterlilikleri üzerinde etkili olacaktır (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004, s. 6). Bu dört kaynağın öğretmenlerin zihinsel süreçlerindeki etkileşimi sonucu okullardaki kolektif yeterlilik düzeylerinin şekillendiğinden bahsedilebilir (Kurt, 2009, s.43-44). Bunun yanı sıra okul örgütlerinde öğretmenlerin özerk olmaları eğitim sistemine ve okula katkıda bulunduğu söylenebilir (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Bireysel özerklik, bireyin kendini kontrol edebildiği, çevreden yönetilmeye izin vermediği, kendi kararlarını alabilen ve hayatını bu kararlar doğrultusunda idame ettiren kişi olarak tanımlanmıştır (Yazıcı, 2008). Başka bir ifadeyle bireyin kendi kurallarını koyduğu veya gerçekleştirdiği eylemlerin kararını, başlamasını ve düzenlemesini yapabilmesidir (Ryan, Deci & Grolnick, 1995). Bir ihtiyaç olarak özerklik, bireyin kendi hayatını ve faaliyetlerini yönlendirmesidir (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000; Ryan, 1995). Özerklik kavramı, Hmel ve Pincus (2002) tarafından kendini yönetmek, ayrılma ve incinebilirlik şeklinde üç başlıkta incelemiştir. Kendini yönetmek, bireyin yaşamını yönlendirirken kendi kararlarını alabilmesidir (Morsünbül, 2012). Ayrılma, bireyin kararlarını sosyal çevresinden ayrı düşmesini ve yalnız kalması şeklinde ifade edilebilir (Morsünbül, 2012). İncinebilirlik ise özerkliğine aşırı düşkün bireyleri temsil etmektedir (Hmel & Pincus, 2002) . Öğretmen özerkliği de bu bağlamda eğitim ile ilgili önem arz etmektedir (Friedman, 1999). Son yıllarda üzerinde çalışılan özellik kavramı ile eğitim örgütlerinde öğretmen özerkliği kavramı ön plana çıkmaktadır (Ramos, 2006). Öğretmen özerkliği, öğretmenin mesleğini icra ederken çalıştığı ortamı düzenleyebilme, sorumluluk alma ve bağımsız karar verebilme haklarına sahip olabilmesidir (Üzüm ve Karslı, 2013). Eğitim sisteminde öğretmenlerin rolünün büyük olmasına rağmen öğretmenlerin özerklikleri yeterli düzeyde değildir (Öztürk, 2012). Smith ve Erdoğan (2008) tarafından öğretmen özerkliği altı boyutta ele alınmıştır (Sökmen, 2018):

- ✓ Öğretmenin öz yönetimli bir biçimde gerçekleştirdiği profesyonel eylem,
- ✓ Öğretmenin öz yönetimli bir biçimde profesyonel eylemi gerçekleştirmek için var olan kapasitesi,
- ✓ Profesyonel eylemi kullanmada bağımsız olma,
- ✓ Öğretmenin öz yönetimli bir biçimde gerçekleştirdiği profesyonel gelişim,
- ✓ Öğretmenin öz yönetimli bir biçimde profesyonel gelişimi gerçekleştirmek için var olan kapasitesi,
- ✓ Profesyonel gelişimi kullanmada bağımsız olma

Yöntem

Araştırma kapsamında mevcut durum betimlenerek, belirlenen değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını, eğer ilişki varsa ne düzeyde ilişki olduğunu belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2014).

Araştırma Elazığ ili ve merkez ilçede 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken rastgele örnekleme yöntemiyle 320 öğretmen belirlenmiştir. Rastgele örnekleme yöntemi ile evreni temsil kabiliyetine sahip olan bir örneklem seçilerek evrene ait çıkarımlar yapılmasını sağlar (Creswell, 2014, Punch, 2014). Araştırmanın örnekleminde bulunan 320 öğretmenden elde edilen formların 293 tanesi kullanılabilir nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 1. Demografik Özellikler

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	150	%51,20
	Kadın	143	%48,80
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	70	%23,89
	6-10 Yıl	44	%15,02
	11-15 Yıl	47	%16,04
	16-20 Yıl	57	%19,46

	21-25 Yıl	42	%14,33
	26 Yıl ve üzeri	33	%11,26
Toplam		293	%100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan sorular yer almış. İkinci bölümde Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği yer almaktadır.

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçektir. Öğretmen Özerkliği Ölçeği ise Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilmiştir.

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin; "Öğretim Stratejilerine Yönelik Kolektif Yeterlik"(ÖSYKY) ve "Öğrenci Disiplinine Yönelik Kolektif Yeterlik"(ÖDYKY) olmak üzere iki alt faktörü bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik düzeylerinin arttığı anlamına gelmektedir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ)

Öğretmen Özerkliği Ölçeği Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından hazırlanmış, beşli Likert tipi dereceleme biçiminde olup, 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin; "Öğretme Süreci Özerkliği", "Öğretim Programı Özerkliği", "Mesleki Gelişim Özerkliği" ve "Mesleki İletişim Özerkliği" olmak üzere dört faktörü bulunmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğretmenlerin özerklik davranışlarının yükseldiği anlamını taşımaktadır.

Her iki ölçekte beşli Likert tipi dereceleme biçimindedir. Dereceleme ölçeği "Hiç =1" ve "Tamamen =5" şeklinde oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Verilerin yapılacak analizlere uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla gerekli incelemeler yapılmıştır. Öncelikle araştırma kapsamında yer alan Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği ile Öğretmen Özerkliği değişkenlerine ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için gerekli

olan bir sayıltı, gözlemlerin normal dağılım gösteren evrenlerden seçilmiş olması yani elde edilen verilerin normal dağılım göstermesidir. Bu sayıltının karşılanıp karşılanmadığını test etmek amacıyla öğretmenlere uygulanan tüm ölçeklerden elde edilen toplam puanların dağılımına dair merkezi eğilim ölçümleri (ortalama ve ortanca) ile birlikte, Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Elde edilen değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) alt boyutları ile Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) Ölçeklerinden Elde Edilen Ortalama Puanlara İlişkin Değerler

Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss	Skewness	Kurtosis
KÖYÖ	293	3,623	,553	-,043	-,126
ÖSYKY	293	3,571	,592	,015	-,022
ÖDYKY	293	3,675	,603	-,185	-,186
ÖÖÖ	293	3,921	,545	-,112	-,554

Tablo 2'de araştırma kapsamında verilerin analizinde kullanılacak olan tüm değişkenler için elde edilen puanlara ait merkezi eğilim ölçüleri ile birlikte, Kurtosis ve Skewness değerleri yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde, her bir değişkene ilişkin merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın değerler aldıkları görülmektedir. Ayrıca tüm ölçeklerden elde edilen Kurtosis ve Skewness katsayıları incelendiğinde %5 anlamlılık düzeyine göre tüm değerlerin, sosyal bilimler için kabul edilen -1,5 ve +1,5 değerleri arasında yer aldığı (Tabachnick ve Fidell, 2013) görülmektedir. Bu durumda, KÖYÖ ve ÖÖÖ ölçeklerinin ölçümlerinden elde edilen tüm değerlerin normal dağılım gösterdiğinin varsayılabileceği ve parametrik testlerden çoklu regresyon analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir. Çoklu regresyon analizinde önemli sayıltılardan bir tanesi de çok değişkenli uç değerlerin tespit edilerek veri setinden çıkarılmasıdır (Pallant, 2015) . Bu çalışmada Mahallanobis mesafeleri hesaplanarak incelenmiş ve çalışmanın gücünü tehdit eden üç tane uç değer tespit edilmiş ve veri setinden çıkarılarak analizler yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinin KÖYÖ alt boyutları ile ÖÖÖ arasındaki ilişki dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. KÖYÖ ile ÖÖÖ arasındaki ilişki

	ÖSYKY (Ort)	ÖDYKY (Ort)	ÖÖÖ (Ort)
ÖSYKY (Ort)	-		
ÖDYKY (Ort)	,412	-	
ÖÖÖ (Ort)	,275	,363	-

P<,05

Tablo 3 incelendiğinde Kolektif öğretmen yeterlikleri ölçeğinin ÖSYKY ve ÖDYKY alt boyutları ile ÖÖÖ ölçek puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin ÖSYKY ve ÖDYKY alt boyutlarına ilişkin puanları arttıkça öğretmenlerin özerklik düzeylerinin artacağı söylenebilir. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği ölçeğine ilişkin çoklu regresyon analizi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. ÖÖÖ'nün yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Değişkenler	**B**	**Standart Hata $_B$**	**β**	**T**	**P**	**İkili r**	**Kısmi r**
Sabit	2,684	,198	-	1,554	,000	-	-
ÖSYKY (Ort)	,030	,072	,033	,419	,676	,025	,023
ÖDYKY (Ort)	,307	,071	,340	4,357	,000	,248	,239

R=,364, R^2=,133, F (2-293)=22,071, p=,000

Sonuçlar incelendiğinde kolektif öğretmen yeterlikleri ÖSYKY ve ÖDYKY alt boyutları ile Öğretmen Özerklikleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($R = ,364, R^2 = ,133, p < ,05$). Kolektif öğretmen yeterlikleri ölçeği ÖSYKY ve ÖDYKY alt boyutları, öğretmen özerkliğine ilişkin varyansın %13,3'ünü açıklamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen kolektif yeterlilik değişkeninin öğretmen özerkliğinin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Elazığ ili merkez ilçede görev yapan 293 öğretmen rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenerek örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (Erdoğan ve Dönmez, 20015), Öğretmen Özerkliği Ölçeği (Çolak ve Altınkurt, 2017) olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin öğretmenlerin kolektif yeterlilikleri ile öğretmen özerkliği arasında (r=,364) orta düzeyde ilişki, olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif yeterliliklerinin, öğretmen özerkliği üzerinde önemli birer yordayıcı olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin kolektif yeterlilik düzeyleri arttıkça, öğretmen özerkliğininde artacağı söylenebilir. Alan yazında bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar bu sonucu destekler niteliktedir (Arıknan, 2009; Demir, 2008; Gürçay, Yılmaz ve Ekici, 2009; Kimav, 2010; Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012).

Sonuç olarak kolektif yeterlik ve özerklik kavramları birbirinden farklı olmasına karşın, birbiriyle ilişkili kavramlardır. Her iki kavramda ortak bir paydaya sahiptir (Kurt, 2009). Sınıf ortamında yalnız olan öğretmenler, okuldaki meslektaşlarından izole edilmiş bir ortamda görev yapmamaktadırlar (Bandura, 1995). Okuldaki tüm öğretmenlerin kolektif çalışmaları, öğretmenlerin bireysel performansını etkileyebilir. Sosyal bilişsel kuram açısından sosyal etki, özerkliği şekillendirir (Bandura, 1995). Buna dayanarak kolektif yeterlilik düzeyinin arttırılması, öğretmenlerin bireysel performanslarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Kaynakça

Arıkan, S. (2009). *Collective efficacy and organizational effectiveness: antecedents and consequences*. Yayınlanmamış doktora tezi.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.

Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.

Bıkmaz, F. H.(2004).Öz yeterlik inançları. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Y.Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.).Ankara: Nobel Yayın Daıtım

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten.

Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.

Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.

Demir, K. (2008). Transformational Leadership and Collective Efficacy: The Moderating Roles of Collaborative Culture and Teachers' Self-Efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (33).

Erdoğan, U., ve Dönmez, B. (2015). Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 345-366.

Feltz, D.L.,& Lirgg, C.M. (1998). Perceived team and player efficacy in hockey. *Journal of Applied Psychology*, 83, 557-564.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.

Goddard, R. D., Hoy, W.K. & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and ımpact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507.

Goddard, R. G., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13.

Güneş, D. Z. (2014). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Kolektif Yeterlik Algıları ile Örgütsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Gürçay, D., Yılmaz, M., & Ekici, G. (2009). Öğretmen kolektif yeterlik inancını yordayan faktörler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(36).

Hmel, Beverly A. ve Aaron L. Pincus, 2002. "The Meaning of Autonomy: On and Beyond the Interpersonal Circumplex", *Journal of Personality*, 70, 3, 277–310.

Hoy, W. K.; Sweetland, S. R., & Smith, P. A (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of colective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 177-93.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kimav, A. U. (2010). *An exploration of burnout and individual and collective teacher efficacy in a Turkish state university*. Unpublished masters' thesis, Bilkent University, The Graduate School of Education, Ankara.

Kurt, T. (2009) . *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stillleri ile Öğretmenlerin Kolektif Yeterliliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişki.* T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora Tezi, Ankara.

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2).

Larrick, C.S. (2004). *Collective teacher efficacy and student achievement.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia: Universty of Virginia.

Morsünbül, Ü. (2012). "Özerklik ve Ruh Sağlığına Etkisi", *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*,4,2, 260-278.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.

Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu* (Çev. Sibel, Balcı ve Berat, Ahi.). Ankara: Nobel Yayınları.

Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal.

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.

Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J. & Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419–435.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.

Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. İçinde: D. Cicchetti and D. J. Cohen (Ed.), *Developmental psychopathology*: Vol. 1. Theory and methods (pp. 618-655). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Smith, R.C., & Erdoğan, S. (2008). Teacher-learner autonomy: Programme goals and studentteacher constructs. In T. E. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 83-103). Amsterdam: John Benjamins.

Sökmen, Y. (2018) *Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik, Özerklik, İş Memnuniyeti, Öğretmen Katılımı Ve Tükenmişliği Arasındaki İlişki: Bir Model Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi: Erzurum.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Üzüm, P., & Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.

Yazıcı, Aslı, 2008. "Kantçı ve Feminist Etik Kurumlarda Bireysel Özerklik Tartışması", Kaygı/ *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*,11:77-90.

Yılmaz, M., & Turanlı, N. (2017). Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algılarının İncelenmesi: Altındağ İlçesi Örneği. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 151-158.

Zaccaro, S.J., Blair,V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In J.E. Maddux (Ed.), *Self Efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, 305-328. New York: Plenium Pres.

ÖZENGEN (AMATÖR) KORO EĞİTİMİNİN BİREYİN MÜZİKSEL, SOSYAL VE KÜLTÜREL GELİŞİMİNE ETKİSİ (ANKARA ÖRNEĞİ)

Dr. Öğr. Üyesi Sevan NART

Bartın Üniversitesi

Öz

Müzik ile amatörce ilgilenen; müziğe, müzik yapmaya ilgili bireylere yönelik düzenlenen özengen müzik eğitimi, bireysel ve toplu müzik çalışmalarını kapsamaktadır. Bu kapsamda toplu olarak ve planlı, programlı yürütülen özengen koro çalışmalarında yalnızca bireylerin müziksel bilgi ve becerilerini geliştirecek bir eğitim amaçlanmaz; aynı zamanda sosyo-kültürel yönden kendilerini geliştirebilecekleri bir eğitim almalarına da imkân tanınmış olur. Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da, yetişkin bireylerden oluşan dört özengen koro oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan koro üyeleri, daha önce profesyonel müzik eğitimi almamış, müziğe amatörce yönelmiş bireyler arasından seçilmiştir (n=83). Katılımcılara uygulanan anket yoluyla, özengen koro eğitiminin bireylerin müziksel, sosyal, kültürel bilgi ve becerini ne düzeyde geliştirdiği belirlenmeye çalışılmış; elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş ve bulgular yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanılarak Türkiye'de Özengen Koro Eğitimi çalışmalarının yaygınlaştırılması ve geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Bu araştırma planlı-programlı yürütülen özengen koro eğitiminin bireylerin müziksel, sosyal ve kültürel yönden gelişmelerine olumlu katkısını ortaya koyması ve bu olumlu etkiye dikkati çekmesi bakımından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özengen müzik eğitimi, koro eğitimi, müziksel gelişim, sosyal gelişim, kültürel gelişim

THE INFLUENCES of AMATEUR (COMMUNITY) CHOIR EDUCATION on THE MUSICAL, SOCIAL and CULTURAL DEVELOPMENT of THE INDIVIDUAL (ANKARA SAMPLE)

Abstract

Amateur music education which consists of both individual and collective performances is organized for amateur individuals interested in music. In planned/programmed amateur choirs, individuals not only improve their musical knowledge and skills but they also have the opportunity to receive an education in which they can develop themselves in a socio-cultural direction. The sample group of this study is consisted of four adult amateur choirs in Ankara. The participants were selected from the musically amateur individuals who only inclined to music or have not studied music professionally before (n=83). The level of improvement achieved through choir education on the musical, social, cultural knowledge and skills of the individuals was determined by a likert type survey applied to the participants. The data obtained is presented on tables and the findings are interpreted. Suggestions were presented regarding the improvement and dissemination of amateur choir education in Turkey. This research is thought to be important to indicate the positive contributions of amateur choir education and that it draws attention to the issue.

Key Words: Amateur music education, choir education, musical development, social development, cultural development.

1. Giriş

Müzik, hem bir eğitim alanı olması, hem de eğitsel amaçlara hizmet eden bir eğitim aracı ve yöntemi olma özelliği taşıması sebebi ile bireyin gelişmesinde, kendini gerçekleştirmesinde önemli bir yere sahiptir. Uçan (1994), müziğin insan yaşamındaki işlevlerini bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik olmak üzere beş ana başlık altında genişçe açıkladığı kitabında şöyle demektedir:

"Müziğin bireysel işlevleri, bireyin dengeli ve doyumlu, sağlıklı ve başarılı, duyarlı ve mutlu olması için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yapıları üzerinde olumlu izler bırakan müziksel uyarılma ve tepkide bulunma biçimlerini kapsar. Müziğin toplumsal işlevleri, bireyler, bireyler ile toplum, toplumsal kesimler ve toplumlar arasında tanışma, anlaşma, kaynaşma, paylaşma, yaklaşma, işbirliği, birleşme ve bütünleşme sağlanmasında müziğin oynadığı rolleri kapsar. Müziğin kültürel işlevleri, kültürü artırıcı, kültürel özellikleri taşıyıcı ve kuşaktan kuşağa aktarıcı, kültürler arası ilişkileri zenginleştirici müziksel birikim ve etkinlikleri kapsar" Uçan (1994: 13).

Aynı kaynakta, müzik eğitimini; "genel müzik eğitimi", özengen müzik eğitimi" ve "mesleki müzik eğitimi" olarak üç ana türe/boyuta ayıran Uçan'a göre "müzik eğitimi, adeta, genel müzik eğitimi ile zemine oturur, özengen müzik eğitimi ile doğrulur-canlanır, ayağa kalkar ve mesleki müzik eğitimi ile de doruğa-derinlere uzanır" adeta bir köprü görevi görür (Uçan, 1994: 29). Çünkü müziğe ya da müziğin belli bir dalında özengence (amatörce) ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik düzenlenen özengen müzik eğitimi, genel müzik eğitiminin sunduğu temel müzik eğitimi ilkelerini kapsar. Bireyin etkin bir müziksel katılımla, zevk alarak gerekli müziksel davranışları kazanmasını hedefler.

Özengen müzik eğitimi, örgün eğitim içinde; eğitsel kol çalışmaları, seçmeli ses ve çalgı toplulukları, seçmeli koro ve orkestra çalışmaları, seçmeli bireysel ve toplu müzik kursları, isteğe bağlı müzik etkinlikleri ve müzik yarışmaları yoluyla gerçekleşir. Yaygın eğitimde ise; sanatın müzik koluyla ilgilenen belli resmi, özel ve gönüllü kuruluşların ve kişilerin yönelik düzenledikleri kurslar, özel dersler, bireysel ve toplu çalışmalar, konserler, festivaller, yarışmalar, şölenler vb. etkinliklerle, müzikle ilgilenen özengenlere[amatörlere] olanak sağlanır. Müziği herhangi bir maddi karşılık beklemeksizin, yalnızca zevk ve doyum sağlamak için yaparak yaşayan ve bunu bir yaşam tarzına dönüştüren müzikseverler ve amatör müzikçiler yetiştirmeye dönük düzenlenen bu eğitimlerde/çalışmalarda müziksel öğrenmeler de son derece kalıcı izli olmaktadır (Uçan, 1994: 27). "Bu eğitim [özengen müzik eğitimi] zorunlu değildir, tam tersine, bireylerin kendi isteği, ilgisi ve yatkınlığından yola çıkılarak onlara fırsat ve olanak sağlamayı öngörür. Gelişkin ülkelerde amatör müzik eğitimine katılan insanların geniş kitleler oluşturduğu görülür, bu nedenle onlar toplumun "müzikal gövdesi" kabul edilir"(Say, 2002: 361)

Özengen Koro Eğitimi

"Kısa ve özlü bir tanımla koro, sayısal oluşum, ses türü, ses kapasitesi ve tını bakımından dengeli, belirli bir modele göre yapılandırılmış, tek veya çoksesli koro eserlerini seslendirme, yorumlama amacıyla bir araya gelen ve etkinlikleriyle toplumun kültür-sanat yaşamına katkıda bulunan örgütlü bir ses topluğudur" (Çevik, 2013: 12). Koroların, ses türlerine/üyelerine, kadrolarına, sayısal oluşumlarına, yaş gruplarına, seslendirdikleri müzik türlerine ve kuruluş amaçlarına göre sınıflandırılabileceğini belirten Çevik (2013), kuruluş amaçlarına göre koroları Profesyonel (Mesleki) Korolar, Amatör (Özengen) Korolar ve Eğitim Amaçlı Korolar olarak üç türe ayırmaktadır. Bunlar arasında yer alan özengen koroları ise "kendilerini müzik kültürü ve beğenisi yönünden geliştirmek, serbest ve özgür zamanlarını müzik sanatıyla değerlendirmek isteyen amatörlerin oluşturduğu topluluklar" şeklinde tanımlamaktadır (Çevik, 2013: 14). Özengen korolar, asıl uğraşları müzik ve koro olmayan, her yaştaki amatör müzikseverlerden oluşturulmuş korolardır (Egüz, 1981: 13).

Uçan'ın (2001) koro eğitimi tanımı, özengen koro eğitimi için de geçerli bir tanımlamadır; "Koro eğitimi, koroya ve koro üyelerine, ortak yaşantıları yoluyla amaçlı, yöntemli ve planlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, zaman içinde bu davranışları koronun ve koro üyelerinin ortak yaşantıları yoluyla değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir". Topluluk eğitimi

olması bakımından da sosyo-müziksel bir olgudur'' (Uçan, 2001: 32). Türkiye'de, eğitim kurumları, kültür merkezleri, müzik evleri, dernekler, vakıflar ve özel kurumların bünyesinde ve/veya desteği ile çalışmalarını sürdüren, özengen koro eğitimi veren, tek veya çoksesli özengen korolar bulunmaktadır. Bu koroların çoğu sundukları planlı, programlı eğitim ile yaygın müzik eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Buradaki eğitimle müzik dilini ve tekniklerini yeni öğrenen bireylerin, sesleri eğitilir, işitme yetenekleri, müziksel beğeni ve anlatım düzeyleri geliştirilir. Yani özengen korolar amatör müzikseverler için en elverişli müzik okullarıdır. Ancak özengen korolarda eğitimin öncelikli amacı; sanatçı yetiştirmek değil, müzik yoluyla geniş kitleleri eğitmektir (Çevik, 2013: 14).

Öztop (2007), araştırmasında koro eğitimi ile bireye kazandırılması hedeflenen müziksel, toplumsal ve kültürel yeterlikleri saptamıştır. Buna göre, iki ayrı alan altında incelenen müziksel yeterlikler şu şekilde sıralanmıştır (Öztop, 2007: 10-14):

Temel müzik eğitimi Alanında;	Ses eğitimi alanında;
1. Belirli düzeyde nota okuma ve yazma becerisine sahip olma, 2. Çoksesli müziğin en temel yeterliliği olan partitür takip edebilme becerisini kazanma, 3. Nota yazım kurallarını öğrenme ve ses türlerine göre anahtarları tanıma, 4. Tonalite konusunda bilgi sahibi olma, 5. Müzikte kullanılan belli başlı işaret ve terimleri tanıma, 6. İki, üç, dört veya dört sesi aynı anda duyma ve ayırt etme, 7. Müzikte motif, cümle ve dönem ilişkisini kavrama, 8. Çoksesli müzik yapabilmek için yeterli düzeyde solfej ve armoni bilgisine sahip olma.	1. Ses üretme organlarını tanıma, 2. Sesini ses türlerini tanıma, 3. Şarkı söylemek için gerekli nefesi, doğru yere ve doğru şekilde alma, 4. Şarkı söylemek için gerekli uygun duruşu kavrama, 5. Sesini doğru yerde üretme ve genişletme becerisine sahip olma, 6. Şarkı söylemede açık ve anlaşılır konuşmanın önemini kavrama, 7. Şarkı söylemede güzellik, etkililik ve doğrululuk kavramlarını özümseme.

Aynı araştırmada, planlı ve programlı bir anlayışla verilen koro eğitimi sürecinin bireye kazandırması hedeflenen toplumsal yeterlikler; "bireyler arasında ortak duygu ve düşünce birliği oluşturarak, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma davranışlarını güçlendirme; bireyler arası davranışlarda sevgi ve saygıya dayalı insancıl duyguları geliştirme; bireylerin daha esnek, hoşgörülü ve anlayışlı olmalarını sağlama; uluslararası ilişkilerin kurulması, geliştirilmesi, dostluk, işbirliği ve sosyal barış ortamlarının hazırlanmasına katkıda bulunma; toplu müzik

çalışmalarında, bireyin, sorumluluk alma, sorumluluğunun gereklerini yerine getirme; grubun üyesi olma, grup içinde kendini kabul ettirme ve gruba uyma davranışlarını geliştirme ve bireyde, ulusal birlik ve bütünlük bilincini geliştirme" olarak, kültürel yeterlikler ise "üstün nitelikli, çağdaş çok sesli Türk müzik eserlerini tanıma/tanıtma ve bireye ve topluma koro müziğini sevdirme; bireylerin dil ve anlatım becerilerini, müziksel beğenilerini geliştirme; bireylerin güncel kültürel ve sanatsal faaliyetlerden haberdar olmalarını ve müziksel ve müzik dışı kültürel ve sanatsal faaliyetleri takip etmelerini sağlama" şeklinde sıralanmıştır (Öztop, 2007: 15, 16). Bu yeterliklere ek olarak Egüz'ün (1981) ifade ettiği gibi:

"Korolar, bir topluma, yalnız müzik sevgisi ve yalnız müzik kültürü vermekle de kalmazlar. Koroları oluşturan bireyler, bu topluluklarda gerçek arkadaşlığı ve insan sevgisini bulurlar ve yaşamları boyunca da oradan elde ettikleri alışkanlıkları sürdürürler. Birleşmeden ve bütünleşmeden doğan gücü, orada tanırlar. Birlikte iş yapmanın mutluluğunu ve sorumluluğunu orada duyarlar. Başarının kıvancını ve başarısızlığın üzüntüsünü yine birlikte paylaşırlar. ...müzikle birlikte aldıkları iyi alışkanlıklarını çeşitli yollardan topluma da yansıtırlar. Bu nedenle korolar, toplumun yalnız müzik kültürünün gelişimine katkıda bulunmakla kalmayıp, o toplumun genel eğitimine de iyi yönde katkıda bulunurlar." (Egüz, 1981, s.28)

Apaydın'a (2001) göre, korolarda şarkı söyleyen birey; ortaklaşa iş yapma alışkanlığı kazanır; ses eğitimi, genel müzik eğitimi, koro edebiyatı eğitimi alır; başkalarının yanlışlarını gidermesine katkıda bulunurken, kendi eksikliklerini de görme fırsatı elde eder; başkalarına saygı göstererek kendisine saygı sağlar; arkadaşlıklar kurarak sosyalleşir. Ayrıca bireyin özgüveni artar, sanatta ulusal ve uluslararası iletişim içerisinde dünya görüşü gelişir (Apaydın, 2001: 135). Benzer düşünceleri paylaşan Gökçe (2007) de, korolarda şarkı söyleyen bireylerin, farklı yapıdaki bireyleri ve farklı kültürlerdeki toplumları tanıyarak, çevreleriyle uyumlu olmayı, etkileşebilmeyi, bilinçli ve dikkatli çalışmayı, programlı olabilmeyi öğrendiklerini; aldıkları müzik eğitimi yoluyla duyuşsal, devinişsel ve bilişsel alanlarda da gelişim gösterdiklerini ifade etmektedir. Bununla birlikte, koroların, bireyin, koro etkinlikleriyle edindiği kültürel kazanımları çevresiyle ve toplumla paylaşıp aktarmasına, sosyalleşmesine olanak sağladığını da belirtmektedir (Gökçe, 2007: 327, 328).

"Özetle; korolar bireylerin birlikte sistemli ve uyumlu bir biçimde şarkı söyledikleri topluluklardır. Birlikte şarkı söylemenin temelinde uyum ve paylaşım vardır. Birlikte şarkı söylemeyi başarabilmiş olan bireyler, diğer alanlarda da kolaylıkla uyum içerisinde çalışabileceklerdir. Bu yönüyle koro eğitimi özünde bireylerin toplumda daha uyumlu ve işbirlikçi olmalarını sağlamaktadırlar. Korolar insanların birbirlerine güvenmelerini, kendilerine ve topluluğa karşı sorumluluk bilinçlerinin gelişmesini sağlarlar. Bir toplumda ne kadar çok koro varsa o toplumda sevgi, saygı, birlikte çalışabilme ve sorumluluk duyguları daha gelişmiş olacaktır. Bir anlamda korolar bir toplumun gelişmişlik düzeyinin simgeleridir" (Yaşar, 2015: 16).

İlgili Araştırmalar

2001 yılında düzenlenen "I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu"nda yer alan üç ayrı bildiride araştırmacılar, koro müziğinin ve koro eğitiminin insan yaşamındaki işlevleri, toplumun

müziksel ve kültürel gelişimine katkıları konusunda, bu çalışmayı destekler nitelikte görüşler paylaşmıştır (Uçan, 2001; Okatan, 2001; Yener, 2001).

Öztop'un (2007), planlı ve programlı bir özengen koro eğitimi ile bireylere kazandırılması hedeflenen eğitsel, toplumsal ve kültürel yeterlikleri saptamaya yönelik yaptığı araştırmasında, bu çalışmaya zemin oluşturabilecek nitelikte pek çok veri elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; bireylere kazandırılması hedeflenen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların, yeterliklerin "Temel Müzik Eğitimi İlke ve Amaçları", "Temel Ses Eğitimi İlke ve Amaçları", "Müzik Tarihinde Dönemler ve Stil Özellikleri", "Besteciler ve Eserleri" gibi başlıklar altında toplandığı saptanmıştır. Araştırmada ayrıca özengen koro eğitimi sürecinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre; daha istekli, istikrarlı, sorumlu daha titiz ve daha başarılı oldukları; söz konusu yeterliklerin bireylere kazandırılmasında ise yaş ve öğrenim düzeyi değişkenlerinin büyük ölçüde etkili olduğu ortaya konmuştur. Orta yaş ve üstü bireylerin ve yükseköğrenim düzeyindeki bireylerin, duygusal davranışlarını olduğu kadar algılama ve öğrenme süreçlerini kontrol edebilme bakımından da olumlu yönde farklılık gösterdikleri görülmüştür.

Clift ve Hancox (2001) bir üniversite koro topluluğu ile gerçekleştirdikleri iki çalışmadan birinde katılımcılara (n=74) kısa, açık uçlu yanıt formatında bir anket yöneltmişler ve koroda şarkı söylemenin kendilerine ne gibi faydalar sağladığını sormuşlardır. İçerik analizi yoluyla çözümlenen yanıtlara göre katılımcılar koroda şarkı söylemenin kendilerine çok çeşitli faydaları olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin; solunumlarını ve seslerini geliştirmesi gibi fiziksel faydalar; psikolojik rahatlama gibi duygusal faydalar; arkadaş edinme gibi sosyal faydalar ve yükselmiş hissetmek [feeling uplifted] gibi ruhsal faydalar.

Faulkner ve Davidson (2006) koroda şarkı söylemenin sosyal faydalarını keşfetmek için İzlandalı bir erkek korosunun on bir üyesi ile röportajlar yapmıştır. Katılımcılar, koroda şarkı söylemeyi karmaşık bir sosyal etkinlik olarak tanımlamışlar ve iyi huylu rekabete ve işbirliğine fırsat tanıdığını belirtmişlerdir. Uyum içinde şarkı söylemenin, "vokal işbirliği" ve "sosyal bağlantı" ihtiyaçlarının karşılanması için bir araç olduğunu vurgulanmışlardır (Faulkner & Davidson, 2006: 231).

Einarsdottir ve Gudmundsdottir (2016) tarafından yürütülen bir araştırmada bireyleri amatör bir koroda hobi olarak şarkı söylemeye motive eden faktörler araştırılmıştır. Bu amaçla, İzlanda'daki çeşitli türlerdeki 10 amatör koronun üyelerine anket uygulanmıştır. Katılımcılar bir koroda şarkı söylemekten hem kişisel hem de sosyal fayda sağladıklarını belirtmişlerdir. Bulgular, katılımcıların koroda şarkı söylemenin sosyal ve bireysel yönlerine ilişkin algıları arasında, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve önceden aldıkları müzik eğitimi açısından farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırma sonuçları, korolarda gönüllü katılımın en güçlü motive edici faktörlerinin şarkı söylemekten kişisel zevk alma ve olumlu bir sosyal ortam olduğunu göstermiştir.

Yakın zamanda İrlanda'da yapılan bir araştırmada (Lynch & Wilson, 2017) özengen koro eğitiminin fiziksel ve psikolojik faydalarının yanısıra "farkındalığı" [mindfulness] arttırdığını ortaya konmuştur. Araştırmada bu durum "koro etkisi [choir effect]" olarak geçmektedir. 83 amatör koro üyesiyle yapılan öncesi ve sonrası anketler sonucunda, müziği seslendirmenin [singing] insan üzerindeki rahatlatıcı etkisinin müziği dilemekten [listening] daha fazla olduğu saptanmıştır. Koro üyeleri, birlikte şarkı söylemenin "odaklanılmış konsantrasyon (aynı anda şefi, notayı takip etmek; diğer sesleri dinlemek; uyum içinde söylemek vb.)" gerektirdiğini ve bu durumun "endişe kaynaklarıyla meşgul olmayı" önlediğini belirtmiştirler. Araştırma sonuçları, koroda şarkı söylemenin sosyal, psikolojik ve duygusal faydalarının birey üzerindeki etkisinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

2009-2010 yıllarında yürütülen geniş çaplı bir araştırmada (Clift vd., 2009) koroda söylemenin bireylerin sağlıkları üzerindeki etkilerini ölçmek amacıyla, Avustralya, İngiltere ve Almanya'dan 1064 koro üyesine anket uygulanmıştır. Alınan düşük orandaki cevaplar sonucunda katılımcıların % 76,9'u şarkı söylemenin olumlu fiziksel etkileri olduğunu; % 34,2'si akciğer ve solunuma ve % 18,7'si mutluluk artışına, % 10,8'i gevşeme ve stresin azaltılmasına olumlu etkisi olduğunu; % 8,6'sı egzersiz için fırsat olduğunu ve % 9,5'i duruşlarını [postür] düzelttiğini belirtmiştir.

Alanda yapılan diğer araştırma sonuçları, koro eğitiminin, bireylerin kendilerini fiziksel, psikolojik ve sosyal anlamda sağlıklı ve iyi hissetmede [well-being] etkili olduğunu (Moss, Lynch & O'Donoghue, 2017; Lynch & Wilson, 2017; Skingley, Martin & Clift, 2015; Bush, 2013; Busch, S. & Gick, M., 2012; Clift vd., 2010; Sandgren, 2009; Hillman, 2002), bireylere duygusal yönden tatmin edici deneyimler yaşattığını (Wise, Hartmann & Fisher, 1992), bireylere anlamlı ve gerçek bir topluluğa ait olma duygusu verdiğini (Stewart & Lonsdale, 2016; Göktaş, 2017); bir kültüre ait ortak milli marşların, dini müziklerin seslendirilmesinin, birbirlerini şahsen tanımayan büyük koro gruplarında dahi sosyal bağı teşvik eden davranışlar olduğunu (Weinstein vd., 2016; Göktaş, 2017) göstermektedir. Amatör korolarda şarkı söylemenin bireylere üzerindeki olumlu etkilerinin araştırıldığı bu çalışmaların tersine, Kreuz ve Brünger (2012) amatör korolarda şarkı söylemenin olumsuz yönleri üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. 3145 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada, içerik analizi sonucu, koroda yaşanan olumsuz deneyimlerin %50 koro şefinden, %38 koro üyelerinden, %13.6 da performans özelliklerinden kaynaklandığı ortaya konulmuştur.

Bu açıklamalar ve yapılan araştırmalara dayanılarak, bu çalışmada özengen koro eğitiminin bireylerin müziksel, sosyal, kültürel bilgi ve becerini ne düzeyde geliştirdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmanın ana problemi, aldıkları özengen koro eğitiminin koro üyelerinin, müziksel, sosyal ve kültürel gelişiminde ne ölçüde etkili olduğunu saptamaktır. Problem cümlesinde yer alan gelişim alanlarının her biri ise araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır. Buna göre bu araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Almakta oldukları özengen koro eğitimi bireylerin müziksel gelişiminde ne ölçüde etkilidir?

2. Almakta oldukları özengen koro eğitimi bireylerin sosyal gelişiminde ne ölçüde etkilidir?

3. Almakta oldukları özengen koro eğitimi bireylerin kültürel gelişiminde ne ölçüde etkilidir?

Araştırmanın Türkiye'de planlı-programlı yürütülen özengen koro eğitiminin bireylerin müziksel, sosyal ve kültürel yönden gelişmelerindeki olumlu etkisini ortaya koyması ve koro eğitimi gibi toplu müzik çalışmalarının birey üzerindeki olumlu etkilerine dikkati çekmesi bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modelinde yürütüştür. Görüşme ve anket uygulaması yoluyla da problemin cevaplandırılmasına yönelik bir durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara'daki 18 ve üstü yaştaki bireylerden oluşan özengen korolar oluşturmaktadır. Bu evren içerisinden, örneklem grubunu oluşturmak üzere, çalışmalarını Ankara'da planlı ve programlı bir anlayışla sürdüren dört özengen koro seçilmiştir. Türkiye Polifonik Korolar Derneği Büyükler Korosu, Türkiye Polifonik Korolar Derneği Gençlik Korosu, Muammer Sun Eğitişim Korosu ve Ankara Barosu Çoksesli Korosu üyeleri arasından seçilmiş; daha önce profesyonel müzik eğitimi almamış, müziğe amatörce yönelmiş katılımcılara, çevrimiçi hazırlanan bir anket uygulanmıştır. Ancak toplam 87 katılımcının cevaplandırdığı anketler incelendiğinde bu ölçüte uymayan (müzik eğitimi almış/almakta olan) 4 koristin ankete katıldığı saptanmış; bu nedenle bu 4 kişi çalışma grubunun dışında bırakılmıştır.

Çalışmada Öztop'un 2007 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında kullandığı anketten yararlanılmış; 4 koro eğitimcisi uzman ile birlikte gözden geçirilip geliştirilen anket yeniden düzenlenmiştir. Kapsam geçerliği uzmanlarca onaylanan anket, "Tamamen", "Büyük Ölçüde", "Kısmen", "Çok Az" ve "Hiç" olmak üzere beşli derecelendirme seçeneğine sahip likert tipte hazırlanmıştır. Ankette sorular üç alt problem başlığına göre gruplandırılmıştır. Buna göre özengen koro eğitiminin bireyin müziksel, sosyal ve kültürel gelişiminde ne ölçüde etkili olduğu koro üyelerinin görüşlerine dayanılarak saptanmaya çalışılmıştır. Her bir alt probleme ilişkin elde edilen veriler, frekans (f) ve yüzde (%) değerlerinden oluşan tablolar kullanılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Bu çalışmada, toplam 87 katılımcının cevapladığı anketler incelenmiş, 4 katılımcının cevap formu, "müzik eğitimi almış/alıyor" olmaları nedeniyle değerlendirme dışında bırakılmıştır. Katılımcılara yöneltilen kişisel bilgiler anketinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Katılımcıların %65'inin (n=54) kadın; %35'inin ise erkek olduğu saptanmıştır (n=29). Bu bulgular Gökçe'nin 2007 yılında sunduğu bildirideki bulgularla örtüşmektedir. Gökçe (2007) 12 yıl boyunca Türkiye Korolar Şenliği'ne katılan korolarla ilgili sayısal değerleri toplayıp, sunduğu çalışmasında yetişkin kadın korist sayılarının (%58), yetişkin erkek korist sayılarından (%42)

yüksek olduğunu tablolarla göstermiştir. Bu yüzde değerlerinin nispeten korodaki sayısal dengelere uygun olduğu söylenebilir. Ancak bu durum aynı zamanda, kadınların, özengen koro eğitimine eğilimlerinin erkeklerden daha fazla olduğunu da gösterir niteliktedir.

Koristlerin yaş aralığını belirlemek amacıyla doğum yılları sorulmuş buna göre 1969 ve öncesi doğan yani 50 yaş ve üstündeki korist sayısı ile 20-28 yaş aralığındaki korist sayısının eşit olduğu görülmüştür (n=22). Bununla birlikte yaş dağılımının en fazla olduğu yaş aralığının 29-48 (orta yaş) olduğu saptanmıştır (n=34, %41).

Tablo 1. Katılımcıların yaş dağılımları

Doğum Yılı	**f**	**%**
1959 ve öncesi	5	6,0
1960-1969	17	20,5
1970-1979	19	23
1980-1989	15	18
1990-1999	22	26,5
2000 ve sonrası	5	6,0
TOPLAM	83	100

Ankette katılımcılara hangi mesleğe sahip oldukları sorulduğunda 11 kişi öğrenci olduğunu belirtmiş, 10 cevap formunda ise herhangi bir beyanda bulunulmamıştır. Bu 10 kişinin de öğrenci olduğu düşünülmektedir. Çünkü meslekle ilgili sorudan önceki öğrenci olup olmama durumuna katılımcıların 26'sı (%31) öğrenci olduğu, 57'si (%69) öğrenci olmadığı şeklinde cevap vermiştir. Bu durumda 26 öğrenciden 5'inin aynı zamanda bir meslek sahibi olduğu da söylenebilir.

Meslek ile ilgili açık uçlu soruya verilen cevaplar incelendiğinde ankete katılan koro üyelerinin çok farklı mesleklere sahip olduğu görülmüştür. Benzer meslek grubunda olan katılımcı dağılımına göre; koristlerin 8'i öğretmen, 8'i mühendis, 7'si avukat, 6'sı emekli, 5'i doktor (2'si diş doktoru) olduğunu belirtmiştir. 3 kişi idari görevli (idareci/yönetici/CEO) olduğunu, 3 kişi mimar olduğunu ve 2 kişi memur olduğunu beyan etmiştir. Bu dağılımın dışında kalan 19 kişi farklı meslekler belirtmiştir. Formda birer kişi tarafından belirtilen bu (diğer) meslekler; akademisyen, anestezi teknikeri, banka çalışanı, kimyager, biyolog, finans danışmanı, fotoğrafçı, işletmeci, kamuda programcı, kâtip, mali müşavir, mikrobiyoloji yöneticisi, odyoloji ve konuşma-ses bozuklukları uzmanı, otomotiv sektörü çalışanı, oyuncu, pasta ustası, yazar, sosyal hizmetler

uzmanı ve şehir plancısı olarak yer almaktadır. Buna göre 83 katılımcıdan 62'sinin (%75) çalışan ya da meslek sahibi bireylerden oluştuğu da söylenebilir.

Tablo 2. Katılımcıların yaş dağılımları

Öğrenim Düzeyi	f	%
İlköğretim	1	1,2
Lise	7	8,4
Lisans	49	59
Lisansüstü	26	31,4
TOPLAM	83	100

Elde edilen verilerden, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%90,4) yükseköğrenim gördüğü anlaşılmaktadır (%59 lisans ve %31,4 lisansüstü). Yalnızca bir katılımcı, lise öğrenimine devam ettiğinden ilköğretim mezunu olduğunu belirtmiştir. % 8,4 oranındaki lise mezununun da bir lisans programında öğrenim gördüğü düşünülürse özengen bir koroda korist olmayı tercih eden bireylerin tamamının yükseköğrenim görmüş bireylerden oluştuğu söylenebilir.

3.2. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tablolarda araştırmanın üç alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Her bir probleme ait anket sorularından elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) değerleri sunularak tabloda gösterilmiş, bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 3. Özengen koro eğitiminin bireylerin müziksel gelişimine etkisi

SORU Almakta olduğunuz özengen koro eğitimi,	sesin kullanımı için uygun duruşu alabilme ve doğru solunum yapabilme alışkanlığınızı ne ölçüde		sesi doğru yerde ve temiz üretebilme alışkanlığınızı ne ölçüde geliştirmektedir?		şarkı söylemede dili (lisanı) açık ve anlaşılır kullanabilme becerinizi ne ölçüde geliştirmektedir?		müziksel duyarlılığınızı ne ölçüde geliştirmektedir?		müziksel işitme yeteneğinizi ne düzeyde geliştirmektedir?		müziksel bilgilerinizi ne ölçüde geliştirmektedir?	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**F**	**%**	**f**	**%**
TAMAMEN	15	18	17	21	15	18	39	47	23	27,7	12	14
BÜYÜK ÖLÇÜDE	55	66	55	66	51	61	37	45	52	62,7	48	58
KISMEN	14	16	11	13	17	21	7	8	8	9,6	23	28
ÇOK AZ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HİÇ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	83	100	83	100	83	100	83	100	83	100	83	100

Tablo 3'de görüldüğü gibi, özengen koro eğitimi, bireyin sesin kullanımı için uygun duruşu alabilmesinde ve doğru solunum yapabilmesinde, sesi doğru yerde ve temiz üretebilmesinde (%66); şarkı söylemede dili açık ve anlaşılır kullanabilme becerisini (%61); müziksel işitme yeteneğini (%63) ve temel müzik bilgilerini geliştirmesinde (%58) "büyük ölçüde" etkilidir. Bu oranların her birine, ortalama %15 oranında "tamamen" seçeneğini işaretleyerek katılan koristlerin olumlu görüşleri de eklenirse, aldıkları koro eğitimi bireylerin ilgili alanlarda gelişim göstermesinde %80 oranında etkilidir denilebilir. Katılımcılar, özengen koro eğitiminin en fazla müziksel duyarlılıklarının gelişmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (% 92).

Tablo 4. Özengen koro eğitiminin bireylerin sosyal gelişimine etkisi

SORU Almakta olduğunuz özengen koro eğitimi,	sosyal ilişkilerinizi ne ölçüde etkilemektedir?		grup çalışmalarına katılma, grup içinde güven kazanma, kendini		sorumluluk alma, paylaşma, dayanışma davranışlarınızı		çevrenize karşı esnek, anlayışlı, hoşgörülü, saygılı olma niteliklerinizi	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
TAMAMEN	17	20	22	26,5	20	24	24	28,9
BÜYÜK ÖLÇÜDE	49	59	42	50,6	50	60	41	49
KISMEN	18	21	19	22,9	13	16	19	22
ÇOK AZ	0	0	0	0	0	0	0	0
HİÇ	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	83	100	83	100	83	100	83	100

Tablo 4'te de katılımcıların cevaplarının "tamamen" ve "büyük ölçüde" seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Olumlu seçeneklerin yüzde değerleri toplandığında, özengen koro eğitimi katılımcıların, sosyal ilişkilerini % 79; grup çalışmalarına katılma, grup içinde güven kazanma, kendini ifade etme ve kabul ettirme isteklerini %77; sorumluluk alma, paylaşma, dayanışma davranışlarını geliştirmede % 84 ve çevrelerine karşı esnek, anlayışlı, hoşgörülü, saygılı olma niteliklerini geliştirmede ise %77 etkilidir. Bu sonuçların tamamı Öztop'un (2007) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Tablo 5. Özengen koro eğitiminin bireylerin kültürel gelişimine etkisi

SORU Almakta olduğunuz özengen koro eğitimi,	vatan, millet sevgisi ve milli değerler kazanmanızda ne ölçüde etkilidir?		müzik kültürünüzü geliştirmede ne ölçüde etkilidir?		müziksel beğeni anlayışınızı ne ölçüde geliştirmektedir?		farklılıklara ve farklı kültürlere bakışınızı ne ölçüde geliştirmektedir?		diğer kültürel ve sanatsal etkinlikleri izlemenize, takip etmenize ne ölçüde katkıda	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Tamamen	12	14	19	23	20	24	19	23	14	17
Büyük Ölçüde	38	46	50	60	43	52	49	59	50	60
Kısmen	26	32	14	17	20	24	15	18	19	23
Çok Az	7	8	0	0	0	0	0	0	0	0
Hiç	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	83	100	83	100	83	100	83	100	83	100

Tablo 5'de görüldüğü gibi, özengen koro eğitimi, bireyin müzik kültürünü geliştirmede %83; müziksel beğeni anlayışını geliştirmede %76, farklılıklara ve farklı kültürlere bakışını geliştirmede % 82 ve diğer kültürel ve sanatsal etkinlikleri izlemenize, takip etmesinde %77 etkilidir (büyük ölçüde ve tamamen).

Öztop'un (2007) araştırmasında da her ne kadar ikinci ve üçüncü ölçütlerde "büyük ölçüde" seçeneğinde toplanan katılımcı görüşleri benzerlik gösterse de, bu çalışmanın aksine, 2007'deki araştırmada özengen koro eğitiminin bireylere "yurt, toplum ve ulus sevgisi kazandırma"da "kısmen" ve "çok az" etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada da en fazla işaretlenen "tamamen" ve "büyük ölçüde" seçeneklerinin toplamından elde edilen değer (%60) ile "kısmen" ve "çok az" seçeneklerinin toplam değeri (%40) dikkat çekicidir. Katılımcıların yarıdan fazlası bu ölçüte ilişkin olumlu görüş bildirse de bu dikkat çekici sonuç, koro eğitiminde bu konuları içeren çalışmalara daha fazla yer verilmesinin gereğini bu çalışmada da ortaya koymaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Özengen koro eğitiminin bireylerin, müziksel, sosyal ve kültürel gelişiminde ne ölçüde etkili olduğunu saptamak amacıyla Ankara ilinden seçilen örneklem grubuyla gerçekleştirilen bu çalışmada, planlı-programlı koro eğitimi alan bireylerin belirtilen üç alana ilişkin ölçülmek üzere

seçilen davranışlarda gelişim gösterdikleri ve aldıkları eğitimi "büyük ölçüde" etkili buldukları sonucu elde edilmiştir.

Dikkat çeken bir sonuç; üçüncü alt probleme ilişkin bulgulardan elde edilmiştir. Özengen koro eğitiminin bireylere yurt, toplum ve ulus sevgisi kazandırmada ne ölçüde etkili olduğunun sorulduğu soruya, katılımcıların %60'ı olumlu görüş ("tamamen" ve "büyük ölçüde") bildirmekle birlikte, %40'ı "kısmen" ve "çok az" seçeneklerini işaretleyerek bu konuda aldıkları eğitimin yeterince etkisi/etkili olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu dikkat çekici sonuç, 2007 yılında Öztop'un gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Araştırmada ayrıca, koristlerin demografik özelliklerine ilişkin elde edilen verilerden, kadın koristlerin sayısının (n=54) erkek koristlerden (n=29) daha fazla olduğu; koristlerin yaş dağılımının en fazla olduğu aralığın 29-48 olduğu (%41); koro üyelerinin büyük çoğunluğunun (%90,4) yükseköğrenim gördüğü (%59 lisans ve %31,4 lisansüstü); çok farklı mesleklere sahip olduğu ve %75'inin çalışan ya da meslek sahibi bireyler olduğu saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlara dayanılarak; ülkemizde bireylere yaygın müzik eğitimi kapsamında toplu müzik eğitimi alma olanağı sunan özengen koroların nitelik ve nicelik bakımından gelişmesinin, gelişiminin artmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Koro çalışmalarıyla, koro üyesinin yalnızca kendisinin geliştiği, eğitim aldığı düşünülmemeli, bireyin doğrudan ya da dolaylı olarak çevresini de bu eğitime kattığı unutulmamalıdır. Bu açıdan, koro müziğini ve çalışmalarını destekleyen, tanıtan, yaygınlaştıran; sanata ve sanat eğitimine ilgiyi arttıran bilimsel etkinliklerin, festival ve yarışmaların da sayısının arttırılması önerilebilir.

Özengen koroların, bireylerin yalnızca beraberce şarkı söyleyip, hoş vakit geçirdikleri hobi merkezleri olmadığının, bunun ötesinde farklılıklara saygı duyularak, birlik, bütünlük içinde ortak değerlerin paylaşıldığı, hem sosyal yapının hem de milli birliğin, beraberliğin güçlendiği eğitim, öğretim merkezleri olduğu yönünde, destek sunan kurum ve kuruluşların, toplumun ve bireylerin bilinçlendirilmesi, bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu eğitimlerde, bireylerin yurt, toplum ve ulus sevgisini yükseltecek çalışmalara daha fazla yer verilmesi önem taşımaktadır. Ülkenin sosyo-kültürel değerlerinin kuşaklara tanıtılması ve aktarılması için, toplumun kültürel değerlerini yansıtan eserlerin seçilmesine özen gösterilmelidir.

Bunlara ek olarak, hem korodaki sayısal dengelerin gerektiği gibi düzenlenebilmesi için hem de bireylerin kişisel, psiko-sosyal gelişmelerinde olumlu etkisi olacağı düşünüldüğünden, erkek bireylerin özengen korolara katılım konusunda teşvik edilmesi ve yönlendirilmesi de önerilebilir.

Kaynakça

Apaydın, M. (2001, 1-2-3 Kasım). Koro ile müzik eğitiminin toplumun müziksel düzeyini geliştirmedeki yeri ve önemi. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu 1-3 Kasım 2001 içinde (s.131-146), Ankara: Gazi Üniversitesi.

Busch, S. & Gick, M. (2012). A quantitative study of choral singing and psychological well being. Canadian Journal of Music Therapy, 18, 45-61.

Bush, S. (2013). Beyond singer vs. non-singer in singing, health and well-being: development and testing of the singing experience scale. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Carleton Üniversitesi, Ottawa, Canada.

Clift , S., Hancox, G. , Morrison, I. , Hess, B. , Kreutz, G. & Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. Journal of Applied Arts & Health, 1(1), 19-34.

Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G, & Stewart, D. (2009). What do singers say about the effects of choral singing on physical health? Findings from a survey of choristers in Australia, England, and Germany. Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009) 12-16 Ağustos içinde (s. 52-59), Jyvaskyla: Finland.

Clift, S.M. & Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society. The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health, 121(4), 248-256.

Çevik, S. (2013). Koro Eğitimi ve Yönetimi. (1. Baskı). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

Egüz, S. (1998). Koro Eğitimi ve Yönetimi. (2. Baskı). Ankara: Doğuş Matbaacılık.

Einarsdottir, S. L. & Gudmundsdottir, H. R. (2016). The role of choral singing in the lives of amateur choral singers in Iceland. Music Education Research, 18(1), 39-56.

Gökçe, M. (2007). Koro müziğinin toplumsal işlevleri açısından Türkiye korolar şenliğinin kazandırışları üzerine genel bir değerlendirme. 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS'38)10-15 Eylül içinde (s. 325-352) Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı.

Göktaş (2017). Koro çalışmalarının, sosyokültürel katkılar açısından incelenmesi (Malatya ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Hillman, S. (2002). Participatory singing for older people: a perception of benefit. Health Education, 102 (4), 163- 171.

Kreuz, G. & Brünger, P. (2012). A shade of grey: Negative associations with amateur choral singing. Arts and health, 4(3), 230–238.

Lynch, J. & Wilson, C. E. (2017). Exploring the impact of choral singing on mindfulness. Psychology of Music, 46(6), 848-861.

Moss, H., Lynch, J. & O'Donoghue, J. (2017). Exploring the perceived health benefits of singing in a choir: an international cross-sectional mixed-methods study. Perspectives in Public Health, 138 (3), 160-168.

Okatan, (2001). Müzik-toplum etkileşiminde koro müziğinin rolü. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu 1-3 Kasım 2001 içinde (s. 77-82), Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı Yayınları.

Öztop, S. (2007). Planlı programlı bir özengen (amatör) koro eğitimi ile bireylere kazandırılması, hedeflenen eğitsel, toplumsal ve kültürel yeterlikler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sandgren, M. (2009). Evidence for strong immediate well-being effects of choral singing – with more enjoyment for women than for men. Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009) 12-16 Ağustos içinde (s. 475-479). Jyväskylä: Finland.

Say, A. (2002). Müzik sözlüğü. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Skingley, A., Martin, A. & Clift, S. (2015). The contribution of community singing groups to the well being of older people. Journal of Applied Gerontology, 35 (12), 1302-1324.

Stewart, N. A. J. & Lonsdale, A. J. (2016). It's better together: The psychological benefits of singing in a choir. Psychology of Music, 44 (6), 1240 – 1254.

Uçan, A. (2001). İnsan, müzik, koro ve koro eğitiminin temelleri. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu, 1-3 Kasım 2001 içinde (s.7–56), Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı Yayınları.

Uçan, A. (1994). Müzik eğitimi, temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Weinstein, D., Launay, J., Pearce, E., Dunbarb, R. I.M. & Stewart, L. (2016). Singing and social bonding: changes in connectivity and pain threshold as a function of group size. Evolution and Human Behavior, 37(2), 152-158

Wise, G.W., Hartmann, D.J., & Fisher, B.J. (1992). Exploration of the relationship between choral singing and successful aging. Psychological Reports, 70, 1175- 1183.

Yaşar, Y. (2015). Güzel sanatlar ve spor liselerinde koro çalışmalarında karşılaşılan ses eğitimi ile ilgili sorunların çözümüne ilişkin yaklaşımlar. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yener, S. (2001, 1–3 Kasım). Türkiye'deki koro çeşitleri ve müzik toplum etkileşiminde koro müziğinin rolü. I.Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu,1-3 Kasım 2001 içinde (s.83-101), Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı Yayınları.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ "GENEL ERTELEME EĞİLİMLERİ" DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Gürol ZIRHLIOĞLU

Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Öz

Erteleme insanın olumsuz davranışlarından biridir. Erteleme eğilimi çağımızda, pek çok nedenin etkisinden dolayı ortaya çıkan, yaygın bir sorun olarak nitelendirilmektedir. Bu çalışmada bireylerin verimliliğini olumsuz yönde etkileyen erteleme eğiliminin öğretmen adaylarında ne düzeyde olduğunun belirlenmesi ve bazı değişkenlerin bu davranış üzerindeki etkilerini incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı programlarında öğrenim gören 159 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Verilerin elde edilmesinde Türkçe formu 15 maddeden oluşan "Genel Erteleme Eğilimi" ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ayrıca dört adet nitel soru yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimlerinin ortalama olarak 39.1 puan değerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlar bakımından ise sadece sınıf öğretmenliği programı ile okul öncesi programı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın sınıf öğretmenliği lehine olduğu görülmüştür. Sonuç olarak Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Genel Erteleme Eğilimleri çok yüksek değildir. Bu eğilimin bazı değişkenler açısında anlamlı olduğu belirlenirken, bazı değişkenler açısından ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erteleme, Genel Erteleme Eğilimi, Ölçek

INVESTIGATING THE LEVELS of "GENERAL PROCRASTINATION TENDENCY" of TEACHER CANDIDATES in TERMS of CERTAIN VARIABLES

Abstract

Procrastination is one of the negative behaviors of humankind. The tendency to procrastination has been described as a common problem arise from effects of various causes. Aim of this study is to determine at which level teacher candidates face the negative effects of procrastination on productivity of people and to investigate the consequences of some variables on this behavior.

This study was conducted on 159 teacher candidates who have been studying in different programs of the faculty of education at Van Yuzuncu Yil University. To gather data “General Procrastination Tendency” scale which consists of 15 entries in Turkish form was used. Besides the “General Procrastination Tendency” scale four qualitative questions were directed to participants. The average of general procrastination tendency for teacher candidates was determined as 39.1 points. It was seen that there is a statistically significant difference only between individuals who are studying preschool teaching and primary school teaching, and this difference observed in primary school teaching’s favor. As a result, general procrastination tendency of teacher candidates from Faculty of Education at Van Yuzuncu Yil University was not so high, and this tendency is statistically significant for certain variants.

Key Words: Procrastination, General Procrastination Tendency, Scale

Giriş

Ertelemek sözcüğü Türk Dil Kurumu’nun Türkçe Sözlüğü’nde “sonraya bırakma, tehir etmek, tecil etmek, talik etmek” biçimlerinde tarfi edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2011: 813). Çam (2013), Schowenburg ve Lay’in ertelemeyi genel olarak ele aldığını ve görevlerin ertlenmesi şeklinde ifade ettiklerini, Solomon ve Rothblum’un ise daha özel bir yaklaşımla sebepsiz yere işleri erteleme ve daha sonra bu davranıştan rahatsızlık duyma şeklinde ifade ettilerini belirtir (Aktaran: Çam, 2013). Baltacı (2017) insanların işlerini kendi belirlemiş oldukları bir düzen içinde yapmaya çalıştıklarını belirterek bu düzenin oluşturulmasında da kendilerinin içgüdüsel, sosyal ve normatif bir takım dizgeler oluşturduklarını ifade eder. Baltacı’ya göre fizyolojik bir takım ihtiyaçlar içgüdüsel bir dizge içinde, toplumun beklentileri sosyal dizge içinde ve çaışma hayatı gibi bir işin önceden nasıl yapılacağının belirlenmiş olduğu durumlar ise normatif bir dizge içinde ele alınırlar (Baltacı, 2017a).

Günümüz koşulları içerisinde erteleme eylemi insan yaşamının vaz geçilemez bir davranışı haline gelmiş olup, pek çok kaynağa dayandırılmaktadır. Türlü türlü nedenler ertelemenin nedeni olarak gösterilmektedir. Söz gelimi, iş yükünün fazlalığı, acil yeni işlerin ortaya çıkması, işin gerçekleşme maliyetinin artması, özellikle zaman yönetimindeki yetersizlikler gibi etkenler ertelemeye neden olan etkenler olarak belirtilebilir (Balkıs, 2007; Baltacı, 2017a). Etrafımız yapmak istediği işi zamanında yapıp tamamlayamayan, sınavlarına çalışmayı son ana bırakan, fatura ödemelerini zamanında yapmayan, çok istediği halde spor yapmayı hep daha sonraki günlere, haftalara, aylara erteleyen, sağlık kontrollerini hep başka tarihe bırakan insanlarla doludur. Elbetteki bizler de kaçınılmaz bir şekilde bu türden davranışlardan en az birini sergilemiş bir kişi olarak bu insanlar arasındaki yerimizi alırız (Aslan Efe, 2016).

Erteleme davranışını açıklayan farklı kuramlardan söz eden Baltacı, Ellis’in erteleme davranışını akla yatkın olmayan inanışların davranışa dönüştürülmesi olarak gördüğü “Akılcı Duygusal Davranışçı Kuramı”, ertelemenin alt düzey ihtiyaçların karşılanması için üst düey ihtiyaçların göz

ardı edilmesi olarak ifade edildiği Maslow'un "İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı", ertelemeyi kişiliğin farklı özelliklerinden kaynaklanan farklılaşmış ve zor yönetilen bir süreç olarak gören "Özellik Kuramı" gibi kuramların genellikle davranışın neden ve sonuçlarına odaklandığını belirtir (Baltacı, 2017a, Baltacı, 2017b). Baltacı'ya göre söz konusu olan bu kuramlar, erteleme sürecini bir bütün olarak ele almış ve kişisel özellikler ile çevresel faktörlerin de kişinin erteleme davranışı üzerinde etkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir (Baltacı, 2017a).

Ekşi ve Dilmaç üniversite öğrencileri üzerinde yürttükleri bir çalışmada, öğrencilerin erteleme eğilimi içinde olmalarına neden olarak onların yaşamış oldukları sürekli kaygıdan kaynaklı olduğunu dile getirirler (Ekşi ve Dilmaç, 2010). Balkıs erteleme eğiliminin öğrenciler arasındaki yaygınlığına ilişkin olarak yapılan araştırmaların pek çoğunda erteleme davranışının oldukça yaygın olduğunun rapor edildiğine dikkat çeker (Balkıs, 2007). Bu konu ile ilgili olarak Balkıs'ın alan yazından aktardığına göre Ellis ve Knaus (1977)'nin öğrencilerin yaklaşık %95'inin, Solomon ve Rothblum (1984)'ün öğrencilerin yaklaşık %46'sının ve Potts (1987)'nin ise öğrencilerin yaklaşık %75'inin erteleme davranışı eğilimi içinde olduklarını belirttiklerini söyler (Aktaran: Balkıs, 2007).

Erteleme kavramı aslında bir işin iş akışındaki yerinin değişmesidir. Bir insanın yaptığı bir işten keyf alması ya da bir işe severek veya isteyerek başlamak, o işin gerçekleştirilmesi sırasının belirlenmesinde önemli bir rol oynar. Erteleme rahatsızlık duyulan bir davranış (Balkıs, 2006: 27) olmasına rağmen ertelenen davranışın yerini alan bir davranşın var olup olmadığı, böyle bir davranışın olması halinde ertelenen şey ile onun yerine geçen şey arasındaki önem dercesinin farklılığı ertelemenin doğuracağı rahatsızlığın ana belirliyicisi olacaktır. Nitekim insan her ertelemeden rahatsızlık duymamaktadır. Spor yapmak isteyen bir kişi sağlık sorunlarından dolayı spor yapmayı erteleyebilir. Üstelik bu rahatsızlık vermekten öte yerinde bir davranış olacaktır.

İnsanların başladıkları bir işi yarıda bırakarak "daha sonra hallederim" düşüncesi ile başka bir işe girişmeleri çağdaş yaşamda sıkça karşılaştığımız bir durumdur. Bu türden davranışalar her türden eğitim seviyesinde yer alan öğrenciler arasında da görülebilmektedir. Buna neden olan pek çok etkenden de söz etmek ayrıca mümkündür. Yapılan bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının genel erteleme eğilim düzeylerinin ne olduğu ve bu eğilimleri üzerinde etkili olabilecek bazı değişkenlerin incelenmesidir.

Yöntem

Çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen mevcut olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalar için uygun bir modeldir. İlişkisel tarama modeli ise değişkenler arasında ilişkiyi ve ilişkinin derecesini belirlemeye yarayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2008: 77,81).

Çalışma grubu

Çalışma Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı programlarında ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümünde okumakta olan 174 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Ancak öğretmen adaylarından bazılarının ölçekleri sağlıksız bir şekilde ve pek çok soruyu cevaplamadan doldurmaları nedeniyle 15 ölçek formu çalışma dışında tutularak toplamda 159 öğretmen adayı ile çalışmaya devam edilmiştir. Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının bazı özelliklerine göre dağılımları Tablo 1'de verildiği gibi elde edilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarına ilişkin bazı özellikler

Değişken	Grup	Frekans	Oran
Cinsiyet	Erkek	63	39.9
	Kadın	95	60.1
Okuduğu bölüm	Okul Öncesi (İ.Ö)	30	18.9
	Resim	33	20.8
	Beden Eğitimi	28	17.6
	Okul Öncesi (N.Ö)	37	23.3
	Sınıf Öğretmenliği	31	19.5
Sınıf düzeyi	İkinci Sınıf	27	17.0
	Üçüncü Sınıf	105	66.0
	Dördüncü Sınıf	27	17.0
Bir işte çalışma durumu	Çalışıyor	25	15.7
	Çalışmıyor	134	84.3
Nerede kalıyor	Ailesiyle	64	40.3
	Öğrenci evi	16	10.1
	Yurt	79	49.7
Ders çalışma sıklığı	Hergün	19	12.1

Bir-iki gün	40	25.2
Hafta sonları	16	10.1
Sınav zamanları	82	51.6

Tablo 1'de belirtildiği gibi çalışmada yer alan katılımcıların %39.9'u erkek %40.1'i ise kadın öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Öğretmen adayarının bölümlere göre dağılımları incelendiğinde %18.9'u Okul Öncesi öğretmenliği (ikinci öğretim), %20.8'i Resim Öğretmenliği, %17.6'sı Beden Eğitimi Öğretmenliği, %23.3'ü Okul Öncesi Öğretmenliği (normal öğretim), %19.5'i ise sınıf öğretmenliği programlarında eğitimlerine devam etmektedirler. Bu öğretmen adayları belirtilen bu bölümlerin farklı sınıflarında öğretimlerine devam etmekte olupbüyük bir çoğunluğu (%66) üçüncü sınıf öğrencisidir. Yine bu öğretmen adaylarının %84'ü belirli bir işte çalışmadıklarını, %40.3'ü ailesiyle birlikte ve %49.7'si ise yurtta kaldıklarını ve %51.6'sı sadece sınav zamanlarında ders çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada Lay tarafından 1986 yılında öğrencilerin başarı durumlarında herhangi bir konudaki genel erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen ve 2006 yılında Balkıs tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek beşli likert olarak derecelendirilmiş bir ölçek olup katılımcılara sunulan önerilerin kendi durumlarına ne kadar uygunluk gösterdiğini belirlemek amaçlıdır. Ölçeğin orjinal formu 20 maddeden oluşmakta olup ölçekten alınabilecek puanlar 20-100 arasında değişmektedir. Ancak Balkıs tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Genel Erteleme Eğilimi ölçeğinde 5 madde ölçekten çıkartılarak 15 maddeye yer verilmiş olup, ölçekten elde edilebilecek toplam puan 15-75 arasındadır. Türkçe uyarlaması yapılan ölçek tek boyutlu olup, Cronbach alfa değeri .84'tür. Ölçekten elde edilecel yüksek puan genele erteleme eğiliminin yüksek olduğunu ifade etmektedir (Balkıs, 2006). Ayrıca öğretmen adaylarına on sorudan oluşan bir bilgi formu ile dört adet açık uçlu sorudan oluşan bir form verilerek görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada ölçekten elde edilen verilere ilişkin Cronbach Alfa değeri .853 olarak hesaplanmıştır. Verilerin dağılımını belirlemek için yapılan Kolmogrov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu nedenle ikili grupların karşılaştırılmasında Student t testi, ikiden fazla grubu olan değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Varyan Analizi (ANOVA) yöntemlerinden yararlanılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farkların belirlendiği gruplarda farkın hangi grup ya da gruplardan belirlendiğini belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni testi hassa bir yöntem olup, gruplardaki gözlem sayısının eşit olmadığı durumlarda kullanılabilen yöntemlerden biridir (Kayri, 2009). Çalışmada yapılan tüm istatistiksel

karşılaştırmalarda α anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Açık uçlu soruların değerlendirmesinde ise, katılımcı öğretmen adayı sayısının fazla olması nedeniyle, en yüksek ve en düşük puanı elde eden üçer öğretmen adayının görüşleri değerlendirilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının "Genele Erteleme Eğilimi" ölçeğine vermiş oldukları yanıtlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 2'de belirtildiği şekilde elde edilmiştir.

Tablo 2.Genel Erteleme Eğilimi ölçeğine ait tanımlayıcı istatistikler

Maddeler	Ortalama	S
m1	3,21	1,38
m2	2,47	1,44
m3	2,04	1,17
m4	2,43	1,25
m5	2,53	1,44
m6	2,54	1,42
m7	3,45	1,27
m8	2,48	1,47
m9	1,92	1,26
m10	2,57	1,36
m11	2,50	1,30
m12	2,87	1,44
m13	2,45	1,41
m14	3,04	1,45
m15	2,61	1,29
Toplam Puan	**39,11**	**11,66**

Tablo 2'de verilen değerler incelendiğinde bu çalışmada yer alan öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimlerine ait puan ortalamasını 39.11 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu değere göre katılımcıların genel erteleme eğilimlerinin çok yüksek olmayıp orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar maddeler bazında değerlendirildiğinde öğretmen adayları sadece 1, 7 ve 14 üncü maddelerin nötr düzeyinin üstünde "kısmen" kendilerine uyduğunu diğer maddelerin ise nötr düzeyinin altında kısmen de olsa kendilerine uymadığını belirtmişlerdir. Bu durum aslında toplam puan ortalamasından da anlaşıldığı gibi bu çalışmada yer alan öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimi konusunda nötr olduğunu göstermektedir.

Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimi toplam puanları ile cinsiyet ve bir işte çalışma durumu değişkenleri arasındaki ikili karşılaştırmalara ait bulgular Tablo 3'de verildiği biçimde elde edilmiştir.

Tablo 3. Toplam puana ilişkin ikili karşılaştırmalar

Değişken	Grup	N	Ort	s	t	p
Cinsiyet	Erkek	63	40.27	12.15	.953	.342
	Kadın	95	38.46	11.33		
Bir işte çalışma durumu	Evet	25	43.80	12.34	2.217	.028
	Hayır	134	38.24	11.36		
Bakmakla Yükümlü Olduğu Kimse Var mı?	Evet	23	37.65	11.08	-.649	.517
	Hayır	136	39.36	11.77		
Öğrenim Görmeye Nereden Geldi	Başka şehir	76	40.17	12.86	1.096	.275
	Burada yaşıyor	83	38.14	10.42		

Tablo 3'de verilen değerler incelendiğinde öğretmen adaylarının genel ertlemel eğilimlerinin cinsiyete, bakmakla yükümlü kimse olup olmadığı ve öğrenim görmeye geldiği yer değişkenlerine göre değişmediği ancak bir işte çalışma durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre okul saatleri dışında herhangi bir işte çalışan öğrencilerin genel erteleme eğilim puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Benzer bir şekilde öğretmen adaylarının genel erteleme eğilim toplam puanları ile ikiden fazla grubun olduğu okudukları bölüm, okudukları sınıf ve ders çalışma sıklıkları arasındaki ilişki ise Tablo 4'de belirtildiği şekilde elde edilmiştir.

Tablo 4. Genel erteleme eğilimine ilişkin Varyans Analiz Tablosu

Değişken	Varyasyon Kayangı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Okudukları Bölüm	Gruplar arası	1841.35	4	460.34	3.612	.008
	Grup içi	19626.61	54	127.45		
	Genel	21467.96	158			
Okudukları Sınıf	Gruplar arası	826.84	2	413.42	3.125	.047
	Grup içi	20641.13	156	132.32		
	Genel	21467.96	158			
Ders Çalışma sıklıkları	Gruplar arası	3742.03	3	147.34	11.00	.000
	Grup içi	17349.89	153	113.40		
	Genel	21091.92	156			

Tablo 4'de verilen değerler incelendiğinde öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimleri toplam puanlarının öğrencilerin okudukları bölüme göre, okudukları sınıfa ve des çalışma sıklıklarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimlerinin okumakta oldukları bölümlerden hangilerine göre farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla sürdürülen Bonferroni testi sonuçları Tablo 5'te verildiği gibidir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının okumakta oldukları bölüm değişkenine ilişkin çoklu karşılaştırma sonuçları

(I) Bölüm	(J) Bölüm	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p	95% Güven Aralığı Alt Sınır	95% Güven Aralığı Üst Sınır
Sınıf Öğretmenliği	Okul Öncesi İ.Ö	-9,14*	,019	-17,37	-,90
	Resim	-6,21	,294	-14,25	1,83
	Beden Eğitimi	-4,97	,932	-13,35	3,41
	Okul Öncesi N.Ö	-9,29**	,009	-17,12	-1,46

* p<0.05; ** p<0.01

Tablo 5'te verilen değerlere göre Sınıf Öğretmenliği bölümü ile Okul Öncesi Öğretmenliği ikinci öğretim arasındaki genel erteleme eğilim puanları farkının Sınıf Öğretmenliği bölümünün lehine (okul öncesinin erteleme eğilim puanları daha yüksek olduğundan) ve benzer bir biçimde Sınıf Öğretmenliği bölümü ile Okul Öncesi Öğretmenliği normal öğretim arasındaki genel erteleme eğilim puanları arasındaki farkın ise aynı şekilde Sınıf öğretmenliği lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum Sınıf Öğretmenli Bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının erteleme eğilimleinin Okul Öncesi Öğretmenliğ böümünde okumakta olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimleri ile okumakta oldukları sınıf arasındaki farklılığın hangi sınıflar arasında olduunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçları Tablo 6'da verildiği gibidir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının okumakta oldukları sınıf değişkenine ilişkin çoklu karşılaştırma sonuçları

(I) Bölüm	(J) Bölüm	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p	95% Güven Aralığı Alt Sınır	95% Güven Aralığı Üst Sınır
3.sınıf	2.sınıf	2.75	.810	-3.26	8.75
	4.sınıf	6.01*	.049	.0006	11.01

* p<0.05; ** p<0.01

Tablo 6'da verilen değerler incelendiğinde sadece üçüncü ve dördüncü sınıflar arasındaki genele erteleme eğilimi bakımından bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılık dördüncü sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının lehine bir farklılık oluğu üçüncü sınıf öğrencilerinin daha fazla erteleme eğilimi gösterdiklerini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının ders çalışma sıklıkları ile genel erteleme eğilim puanları arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için sürdürülen analizlere ilişkin bulgular Tablo 7'de verildiği gibidir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının ders çalışma zamanlarına değişkenine ilişkin çoklu karşılaştırma sonuçları

				95% Güven Aralığı	
(I) Bölüm	**(J) Bölüm**	**Ortalamalar Arası Fark (I-J)**	**p**	**Alt Sınır**	**Üst Sınır**
Sınav Zamanları	Her gün	13.64**	.000	6.39	20.88
	Haftada bir-iki gün	6.14*	.019	.65	11.63
	Hafta sonları	9.52**	.008	1.74	17.30

* p<0.05; ** p<0.01

Öğretmen adaylarının ders çalışma sıklıkları ile genel erteleme eğilimleri arasındaki farklılığın Tablo 7'de de görüldüğü gibi sınav zamanı ders çalışma ile diğer gruplar arasında olduğu görülmüştür. Bu farklılık bütün gruplarda sınav zamanı ders çalıştığını belirten öğretmen adaylarının aleyhine görülen bir farklılıktır. Sadece sınav zamanı ders çalıştığını belirten öğretmen adayları her gün ders çalışan, haftada bir iki gün çalışan ve hafta sonu ders çalıştığını belirten öğretmen adaylarından daha fazla erteleme eğilimine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarına yöneltilen "Bir şeyleri ertelemek sizde daha sonra nasıl bir etki yaratır?", "Bir şeyleri ertelem gereği duyup duymamalarının nedeni", "Zamanınızı yönetirken nasıl bir yol izlersiniz?" ve "Bir şeyleri neden ertelemek zorunda kalıyorsunuz" açık uçlu sorularına, en yüksek ölçek puanı değerini alan ve dolayısıyal genel erteleme eğilimi yüksek olan üç öğretmen adayının vermis oldukları yanıtlar ise şu şekildedir:

Bir şeyleri ertelemek sizde daha sonra nasıl bir etki yaratır?

ÖA124 (Öğretmen Adayı124)

"Sonradan keşke erken yapsam diye düşünüyorum."

ÖA126

"Alışık olduğum için pek bir etki yaratmaz. Acele ile bitiririm."

ÖA79

"Ertelediğim şeyleri genelde unuturum bu da pişmanlık etkisi yaratır."

Bir şeyleri ertelem gereği duyup duymamalarının nedeniniz nedir?

ÖA124

Erteleme gereği "duyarım" çünkü "Üşenirim"

ÖA126

Erteleme gereği "duyarım" çünkü "Yapacak daha eğlenceli şeyler bulurum"

ÖA79

Erteleme gereği "duyarım" çünkü "Zamanım yoktur"

Zamanınızı yönetirken nasıl bir yol izlersiniz?

ÖA124

"Akışına bırakıyorum. Aciliyeti olan durumlara öncelik veriyorum"

ÖA126

"Canım ne isterse onu yapıyorum. Ruh halime bağlı"

ÖA79

"Ben zamanı yönetmiyorum zaman beni yönetiyor"

Bir şeyleri neden ertelemek zorunda kalıyorsunuz?

ÖA124

"Canım son dakikaya kadar yapmak istemez"

ÖA126

"Yapmak istemiyorum. Başka ilgimi çeken işlere yöneliyorum."

ÖA79

"İş ve okulu bir arada yürüttüğüm için sürekli ertelerim"

En düşük ölçek puanı değerini alan ve dolayısıyal genel erteleme eğilimi düşük olan üç öğretmen adayının vermis oldukları yanıtlar ise şu şekildedir:

Bir şeyleri ertelemek sizde daha sonra nasıl bir etki yaratır?

ÖA131

"Vurdum duymazlık ve beraberinde dağınıklığı getiriyor. Ben de dağınıklığı pek seven biri olmadığım için ertelemeyi de çok tercih etmem"

ÖA138

"Ertelemeyi sevmem. Benim için bir şeyi ertelemek o şeyden vaz geçmek anlamına geliyor. Mecburi ertelemek hariç."

ÖA77

"Kendimi kötü hissederim. Neden zamanında yapmadım falan derim. Kendimi suçlarım hemen bitirmeye bakarım."

Bir şeyleri ertelem gereği duyup duymamalarının nedeniniz nedir?

ÖA131

Erteleme gereği "duymam" çünkü "Er geç onu yapmam gerekiyorsa bir an önce olmasını isterim"

ÖA138

Erteleme gereği "duymam" çünkü "Çünkü her işi vaktinde yapmayı severim"

ÖA77

Erteleme gereği "duymam" çünkü "Sonrasında başka işlerim çıkyor ve kendimi psikolojik olarak rahatsız hissediyorum."

Zamanınızı yönetirken nasıl bir yol izlersiniz?

ÖA131

"Önce gün içinde yapacaklarımı kaba bir şekilde tasarlarım. Sonra olayları önem ve zamana göre tasarlayıp detaylı plan yapar ona göre hareket ederim"

ÖA138

"Zaman konusunda düzenli bir yol izlemem. Gelişi güzel davranırım."

ÖA77

"Yapmam gereken şeyler varsa o gün yaparım diğer kalan vaktimi kendime harcarım."

Bir şeyleri neden ertelemek zorunda kalıyorsunuz?

ÖA131

"Yapmam gereken birden fazla olayda önem sıraları değişiyorsa az önem arz edeni erteleyebilirim"

ÖA138

"Örnek: 2 iş var 1.si 2.sinden daha önemliyse 2.sini ertelerim"

ÖA77

"Başka biro lay, sorun ya da zaman az ise ertelemek zorunda kalırım"

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışma ile Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinin bazı bölümlerinde ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının Genel Erteleme Eğilimlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla elde edilmiş olan verilerin analiz sonuçları neticesinde elde edilen bilgiler incelendiğinde bu çalışmada yer alan öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının genele erteleme eğilimleri ile öğrencilerin okul saatleri dışında herhangi bir işte çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ($p<.05$) ve herhangi bir işte çalışan öğrencilerin genel ertelem eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adayı olan öğrencilerin aynı zamanda bir işte de çalışıyor olması öğrenim görmeleri ile birlikte yapmaları gereken pek çok şeyi ertelemelerine neden olabildiğini bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bireylerin hem okuyor olmaları hem de bir işte çalışıyor olmaları yapılan her iki eylemin de birbirine iş yükü getirmesine neden olmaktadır. Nitekim Akbay benzer bir ifade ile bireylerin iş yüklerinin ne kadar yoğun olduğunun ya da yapılan işin niteliğinin bireye ağır gelebileceğini ve bu durumun da bireyi erteleme davaranşı içine sürükleyebileceğini belirtmektedir (Akbay, 2009: 14). Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile genel erteleme eğilimleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ekşi ve Dilmaç (2019)'da yapmış oldukları çalışmalarında cinsiyet ile öğrencilerin erteleme eğilimleri arasında bir ilişki olmadığını belirtmektedirler.

Öğretmen adayların okumakta oldukları bölümler ile genel erteleme eğilimleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olabileceği ve sınıf öğretmenliği bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının genel ertelem eğilimlerinin çalışmada yer alan diğer bölümlerde okumakta olan öğrencilerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak çoklu karşılaştırma sonuçları değerlendirildiğinde bu farklılıklardan sadece sınıf öğretmenliği ile okul öncesi öğretmenliği normal öğretim ve sınıf öğretmenliği ile okul öncesi öğretmenliği ikinci öğretim bölümlerinde okumakta olan öğretmen adayları arasında olduğu görülmüştür. Berber Çelik ve Odacı yapmış oldukları bir çalışmada öğrencilerin üniversitelerde yerleştirilmiş oldkları fakülte ve bölümlerinin öğrencilerde özellikle akademik erteleme eğiliminin ortaya çıkması açısından önemli bir rol oynayabileceğini, bu davranışın bölümlerde okutulmakta olan dersler, verilen ödevler, projeler gibi etkenlerden dolayı ortaya çıkabileceğini ifade etmektedirler (Berber Çelik ve Odacı, 2015). Benzer bir biçimde Balkıs sayısal puan türüyle öğrenci alan bölümlerde okumakta olan öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır (Balkıs, 2007). Ekşi ve Dilmaç ise öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimlerinin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığını ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve

İlköğretim Matematik bölümlerinde okumakta olan öğetmen adaylarının genel erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ifade emektedirler (Ekşi ve Dilmaç, 2010).

Öğretmen adayların öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyi ile genele erteleme eğilimleri arasındkai ilişki incelendiğinde sadece 3.sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile 4.sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olabileceği görülmüştür. Bu farklılık 4.sınıf öğrencilerinin lehine bir farklılık olup 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının daha fazla erteleleme eğilimi gösterdikleri şeklinde ifade edilebilir. Bu duruma neden olarak üçüncü sınıfta okutulan derslerin meslek ve alana yönelik içeriklerinin yoğun ve daha zor olması gösterilebilir. Ekşi ve Dilmaç'ın da çalışmlarından elde ettikleri bulgular bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Nitekim araştırmacılar yaptıkları çalışmada öğrencilerin okumakta oldukları sınıf düzeyleri ile genel erteleme eğilimleri arasında anlamlı br ilişki olduğunu ve bu ilişkinin ise 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinde diğer sınıflara göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Ekşi ve Dilmaç'ın araştırmalarından elde edilen bulgular incelendiğinde 3.sınıf öğrencilerinin 4.sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde bir erteleme eğilimine sahip oldukları görülmektedir (Ekşi ve Dilmaç, 2010). Benzer bir şekilde Balkıs'da yapmış olduğu çalışmasında öğretmen adaylarının okudukları sınfı düzeyleri ile akademik erteleme eğilimleri arasında bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir (Balkıs, 2007). Ayrıca Berber Çelik ve Odacı'nın çalışmalarında da benzer bulgulara rastlamak mümkündür. Nitekim bu araştırmacılar öğrencilerin akademik erteleme puanlarının 3.sınıf öğrencilerinde diğer sınıflara göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir (Berber Çelik ve Odacı, 2015).

Öğretmen adaylarının ders çalışma zamanları ile genele ertelem eğilim puanları arasındaki ilişki incelendiğinde genelde sınav zamanı ders çalıştıklarını söyleyen örencilerin erteleme eğilimlerinin diğer grupların tamamından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum aslında öğretmen adaylarının ders çalışma eylemini son güne kadar ertelemelerinden de anlaşılabilmektedir. Balkıs erteleme eğilimi yüksek olan örencilerin sınav öncesinde ders çalışmaya ayırdıkları zamanın, erteleme eğilimi düşük olan öğrencilerden daha az olduğunu, erteleme eğilimi yüksek olan öğrencilerin toplam ders çalışma zamanının büyük bir bölümünü sınava üç gün kala gerçekleştirdiklerini belirtmektedir (Balkıs, 2006). Baltacı ise öğrencilerin ders çalışmayı erteleyerek sınavdan bir gün önce çalışmak istemesini durumsal ertelemeye örnek olarak gösterir (Baltacı, 2017a).

Üniversite yaşamı akademik etkinliklerin yanı sıra beraberinde sosyal ve kültürel etkinliklere de olanak tanıyan bir dönemdir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının da öğrenimleri esnasında bu türden faaliyetlere gereğinden fazla zaman ayırmaları ya da ayırma eyiliminde olmaları da doğaldır. Ancak bu türden etkinliklerin, çoğu zaman, onların öncelikli işlerini aksatmalarına, onları ertelemelerine neden olması ve özellikle de bu ertelemenin bir alışkanlık haline gelmesi onlar açısından çeşitli problemleri de beraberinde getirebilecektir. Kişilerin yüksek bir erteleme düzeyine sahip olmaları onların kişisel yaşamlarını etkileyebileceği gibi sosyal yaşantılarını da

olumsuz yönde etkileyecektir. Özellikle öğretmenlik gibi her anın bir plan dahilinde yürütüldüğü mesleklerde kaçınılmaz bir şekilde başarısızlıklara neden olacaktır.

Öğretmen adayların yöneltilen açık uçlu sorulara verilen cevaplar irdelendiğinde genel erteleme eğilim puanı yüksek olan yani erteleme eğiliminde olan öğretmen adaylarının sorulara vermis oldukları yanıtların da bir işi ertelemekten etkilenmedikleri, zaman yönetimlerinin olmadığı, bunu bir alışkanlık haline getirmiş oldukları, daha eğlenceli işlere vakit ayırdıkları göülmüştür. Ölçekten düşük puan alan, yani erteleme eğilimi düşük olan öğrencilerin ise erteleme eğiliminin onlarda kaygı yarattığı bu nedenle zamanı yönettiklerini, planlı, programlı harekett etiklerini, yapılması gereken işleri erteleme gereği dumadıklarını ifade etmişlerdir.Bu durum cevapları değerlendirilen bu öğretmen adaylarının sorulara vermis oldukları yanıtlarla kendi düşüncelerininj tutarlılığını da göstermektedir.

Elde edilen bu bilgiler dikkate alınarak aşağıda belirtildiği şekilde bazı önerilerde bulunulabilir:

* Öğretmen adaylarının erteleme eğilimleri azaltabilmeleri açısından planlı çalışmalara yönelmeleri sağlanabilir.
* Genel erteleme eğilimi olan öğretmen adayları etkili zaman yönetimi konusunda destek eğitimler almaları ya da grup çalışmalarında bulunmaları sağlanabilir.
* Erteleme eğilimininin nedenlerine yönelik yapılacak çalışmalar ile bu eğilime neden olan etkenler neler olabileceği ortaya çıkartılabilir.
* Bir eylem çoğunlukla önemsiz pek çok sebepten dolayı ertelenebilmektedir. Öğretmen adaylarının yapacakları iş ile bu işi erteleyerek onun yerine yapacakları iş arasındaki öncelik ve önem derecesinin ne olduğunu belirlemeleri için bir değerlendirme yapmaları önerilebilir.
* Kişileri günlük yaşantılarını, özel yaşantılarını görmezden gelerek onlrı sadece bir noktaya odaklayacak yüklemelerden kaçınılabilir.
* Üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışma merkezleri erteleme eğilimi olan öğrencilerin davranışlarını yakından gözlemleyerek, bu türden sorunların çözümüne yönelik önlemler alabilirler.

Kaynakça

Akbay, S.E. (2009). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Aslan Efe, H. (2016). Fen Alanları Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları ile Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 156-162.

Balkıs, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları ile İlişkisi. Basılmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Balkıs, M. (2007). Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Stilleri ile İlişkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 67-83.

Baltacı, A. (2017a). Erteleme Davranışı Eğilimi ve Beş Faktörlük Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler: Okul Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma. Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD), 3(1), 56-80.

Baltacı, A. (2017b). Sınıf Öğretmenlerinin Erteleme Davranışı Eğilimleri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler. OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7(12), 54-81.

Çelik, Ç. B. ve Odacı, H. (2015). Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (3), 31-47.

Çam, Z. (2013). Ergenlerde Genel ve Akademik Erteleme Davranışının Yordayıcısı Olarak Beş Büyük Kişilik Özelliği. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 89-96.

Ekşi, H. ve Dilmaç, B. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme, Karar Vermeyi Erteleme ve Akademik Erteleme Düzeylerinin Sürekli Kaygı Açısından İncelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 433-450.

Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(1), 51-64.

Türkçe Sözlük (2011). Türk Dil Kurumu (Hazırlayan: Şükrü Halûk Akalın). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ KAVRAMINA İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARININ İNCELENMESİ

Arş. Gör. Dr. Tuğba TAFLI

Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Tahir ATICI

Gazi Üniversitesi

Öz

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı günümüzde kavramların öğrenciler tarafından nasıl anlaşıldığının belirlenmesi veya kavramsal olarak değişim düzeylerinin tespit edilmesi açısından kelime ilişkilendirme testlerine başvurularak öğrencilerin bilişsel yapıları incelenebilmektedir. Bu çalışma ile biyoloji öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) kavramına yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu pedagojik formasyon sertifika programının biyoloji bölümünde kayıtlı olan 39 biyoloji öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının biyoloji derslerinde mikro öğretim uygulamalarına göre tasarlanan etkinlikler TPAB öncesinde ve sonrasında bilişsel yapılarındaki kavramsal değişimler tespit edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemine göre tasarlanan bu çalışmanın verileri içerik analizine göre değerlendirilmiştir. İçerik analizine göre değerlendirilen veriler kodlanarak belirli kategoriler altında toplanmıştır. Kategorilerde yer alan cevap kelimelerin frekans değerleri ile birlikte toplam frekansları ayrı ayrı hesaplanarak tablo haline getirilmiş olup kavramsal olarak değişim yüzdeleri de hesaplanmıştır. Ayrıca biyoloji öğretmen adaylarının TPAB'a yönelik bilişsel yapılarına ait zihin haritası modelleri ATLAS.ti programında hazırlanmıştır. Buna göre TPAB kavramına yönelik teknolojik bilgi, pedagojik bilgi, alan bilgisi, öğretim teknolojileri ve sağladığı avantajlar olmak üzere beş kategori altında cevaplar toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarının f=104, uygulama sonrasında ise f=195 kelime ile ilişki kurdukları görülmüştür. Oluşturulan kategorilere ilişkin kavramsal değişim oranı en fazla pedagojik bilgi kategorisinde olmuştur ve bunu sırasıyla alan bilgisi, avantajlar, teknolojik bilgi ve öğretim teknolojileri kategorileri takip etmiştir. Araştırma sonucunda son-test olarak uygulanan kelime ilişkilendirme testinde daha anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji öğretmen adayları, KİT, TPAB, bilişsel yapı

Giriş

Günümüzde teknolojik değişimlerin ve gelişimlerin bir parçası olarak dijital ve teknolojik araçlar öğretim sürecinde aktif bir şekilde yerini almıştır. Eğitim kalitesinin artırılması için değişen günümüz ihtiyaçlarına ayak uydurabilen öğretmenlerin varlığı oldukça önem arz etmektedir. 1986 yılında Shulman'ın öğretmenlerin sahip olması gereken özel bir bilgi türü olarak literatüre kazandırdığı pedagojik alan bilgisi (PAB) 2000'li yıllarda zaman içerisinde gelişerek teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) adıyla kavramsallaşmıştır (Angeli & Valanides,2005; Cox & Graham, 2009; Koehler& Mishra,2005; Niess, 2005, Schmidt vd., 2009). TPAB; alanın, pedagojinin ve teknolojinin birleşiminin ötesinde gelişmekte olan bir bilgi türü olarak tanımlanmıştır (Mishra & Koehler, 2006). Teknolojik pedagojik alan bilgisi; bir öğretmenin alanı ile ilgili bir konuyu öğrencilerine öğretirken teknolojiyi pedagojik stratejilerle birleştirmeyi, sürece entegre etmeyi ve teknolojik araçların konunun anlaşılmasındaki etkisini iyi bir şekilde organize edebilmesini gerektirir (Graham vd., 2009).

Öğretme, öğrencilerin mevcut bilgi birikimini öğretim programlarında hedeflenen bilimsel bilgi ve anlayışı kazanmaları doğrultusunda değişimlerini sağlayan oldukça interaktif bir süreçtir (Taber, 2013:9). Eğitim öğretim sürecinde edinilen bilginin öğrencilerin kendileri tarafından zihinlerinde yapılandırılması ve kavramların ilişkilendirilmesi önemlidir. Kavram; bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Kişilerin yaşamları boyunca edindikleri tecrübeler, bilgilerindeki farklılıklar ya da sahip oldukları tutumlar gibi pek çok etmenden dolayı kavramların anlamlarında farklılıklar oluşmaktadır. Özmen ve Demircioğlu (2003), kavramlar bireylerin oluşumu ile ilgili sadece okulda öğretmenler tarafından sunulan bilgilerden kaynaklanmadığını öğrencilerin öğrenme ortamına gelmeden yaşadıkları çevrelerinden etkilenerek meydana gelen olayları yorumlamalarına bağlı olarak da yapılandırdıklarını vurgulamışlardır.

Eğitim öğretim sürecinde kavramlar arasında ilişkilerin ortaya konması, kavram yanılgılarının tespit edilmesi, kavram değişimlerinin gözlenmesi, öğrencilerin bilişsel yapılarının ortaya konması, bilgi ağının gözlenmesi gibi farklı amaçlara yönelik alternatif değerlendirme araçlarından birisi olan kelime ilişkilendirme testleri (KİT) kullanılmaktadır (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Kaya & Taşdere, 2016; Köseoğlu, Budak ve Kavak, 2002; Özatlı ve Bahar, 2010). Mueller, Johnston & Bligh (2002); KİT ile elde edilen veriler doğrultusunda zihin haritaları oluşturularak ana düşünceye ilişkin kavramların ve düşüncelerin arasındaki ilişkiler görsel olarak sunulmaktadır.

Bu çalışma ile biyoloji öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) kavramına yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın Yöntemi

Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına göre tasarlanan bu çalışmada veriler içerik analizine göre değerlendirilmiştir. Durum çalışmasında bir ya da birkaç durum derinlemesine araştırılır. Bununla ilgili olarak araştırılan duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar,

süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri, ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77, 277). İçerik analizi metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve sonuç çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniğidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu kapsamda bu çalışmada veriler kodlanarak uygun kategoriler altında toplanmıştır ve düzenlenmiştir. Kategorilerde yer alan cevap kelimelerin frekans değerleri ile birlikte toplam frekansları ayrı ayrı hesaplanarak tablo haline getirilmiş olup kavramsal olarak değişim yüzdeleri de hesaplanmıştır. Son olarak bilişsel yapıyı ve kavramsal bağlantıları göstermek amacıyla zihin haritaları ayrı ayrı model olarak gösterilmiştir

Çalışma Grubu

Araştırmada araştırmacının katılımcılara daha rahat ulaşabileceği dikkate alınarak kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik araştırma sırasında çalışmaya uygun grubun kolaylıkla ulaşılabileceği durumlarda tercih edilir (Creswell, 2012: 209). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu; İç Anadolu bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin pedagojik formasyon sertifika programı kayıtlı olan otuz dokuz biyoloji öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak biyoloji öğretmen adaylarının TPAB kavramına yönelik zihinlerinde yapılandırdıkları kavramlar arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla kelime ilişkilendirme testi (KİT) uygulama öncesinde ön-test ve uygulama sonrasında son-test olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına her iki kavramla ilişkilendirdikleri diğer kavramları yazmaları için 5 satır boşluk bırakılmıştır ve birer dakika süre verilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi; nitel analiz programlarından birisi olan ATLAS.ti programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen kavramlar ilgili kodlar ve kategorilere göre düzenlenmiştir. Kodların ve kategorilerin oluşturulması aşamasında araştırmacı tarafından 6 ay zaman aralığı ile 2 kez analiz yapılmış olup daha sonra üç farklı uzmandan da görüş alınmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan uzman görüşü ile araştırmacı arasındaki uzlaşma korelasyon katsayısı; Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) x100 formülüne göre 0,95 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Biyoloji öğretmen adaylarının Kelime İlişkilendirme Testinde yer alan TPAB kavramına ilişkin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında verdikleri cevaplara ait frekanslar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre kavramlar; teknolojik bilgi, pedagojik bilgi, öğretim teknolojisi, sağladığı avantajlar ve alan bilgisi olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır. Buna göre teknolojik bilgi kategorisi ile ilişkilendirilen kelime frekansları ön-test için 45 iken son-test için 57'ye yükselmiştir. Pedagojik bilgi kategorisi ile ilişkilendirilen

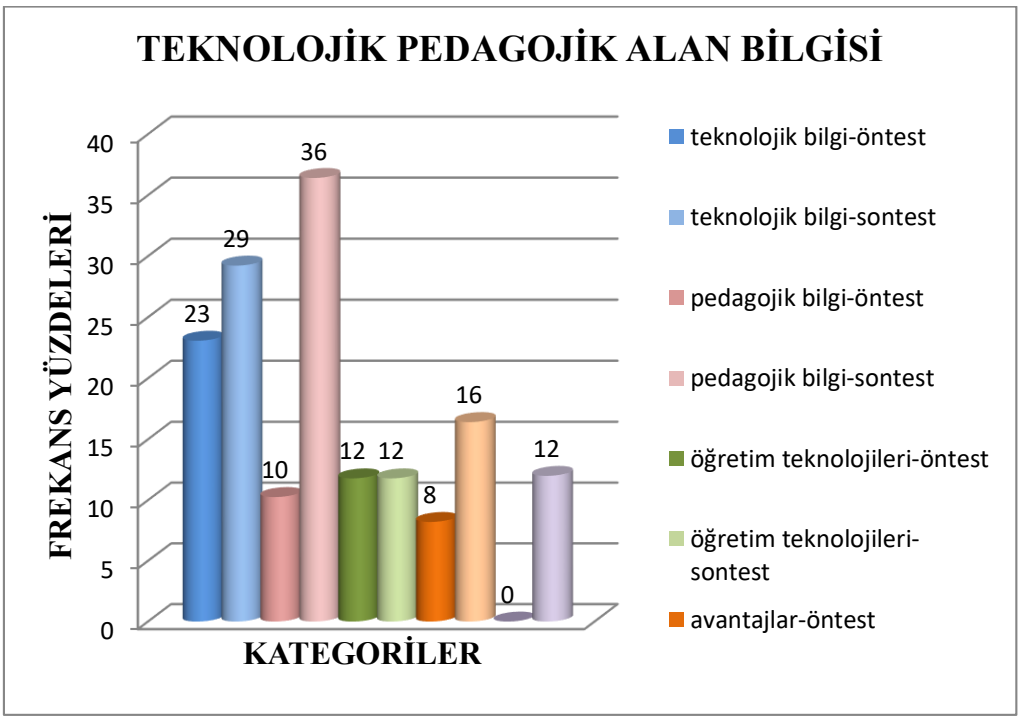
kelimelerin frekansları incelendiğinde bu değer ön-testte 20 iken, son-testte 71 olarak hesaplanmıştır. Öğretim teknolojileri ile ilişkilendirme sayıları incelendiğinde ön-testte ve son-testte değerlerin eşit olduğu görülmektedir. Eğitime sağladığı avantajlar açısından incelendiğinde uygulama öncesindeki ilişkilendirilen kelime frekansı 16 iken uygulama sonrasında 32'ye yükselmiştir. Son olarak alan bilgisi kavramı ile ilişkilendirilen kelime sayısı ön-testte bulunmazken son-testte 12 olarak çıkmıştır. Ayrıca toplam kelime frekanslarına bakıldığı zaman öğretmen adaylarının ön-testte cevap verme frekansları 104 iken süreç sonunda 195'e ulaşmıştır.

Tablo 1 TPAB Kavramına İlişkin Kelime İlişkilendirme Testi Ön-test & Son-test Frekansları

KATEGORİLER	ÖN-KİT			SON-KİT		
	Kavramlar	F	Toplam	Kavramlar	f	Toplam
TEKNOLOJİK BİLGİ	Bilgisayar Kullanma	15	45	Teknolojik Bilgi	13	57
	Akıllı Tahta Kullanma	8		Animasyon Kullanma	12	
	Animasyon Kullanma	6		Akıllı Tahta Kullanma	11	
	Mikroskop Kullanımı	6		Bilgisayar Kullanma	10	
	Fotoğraf-Video Çekebilme	5		LabQuest Kullanma	7	
	Teknolojik Bilgi	5		Video Hazırlama	4	
PEDAGOJİK BİLGİ	Sunum Yapma	6	20	Materyal Hazırlama	20	71
	Materyal Hazırlama	8		Mesleki Yeterlik	11	
	Öğretim Yöntemleri	4		Pedagojik Bilgi	10	

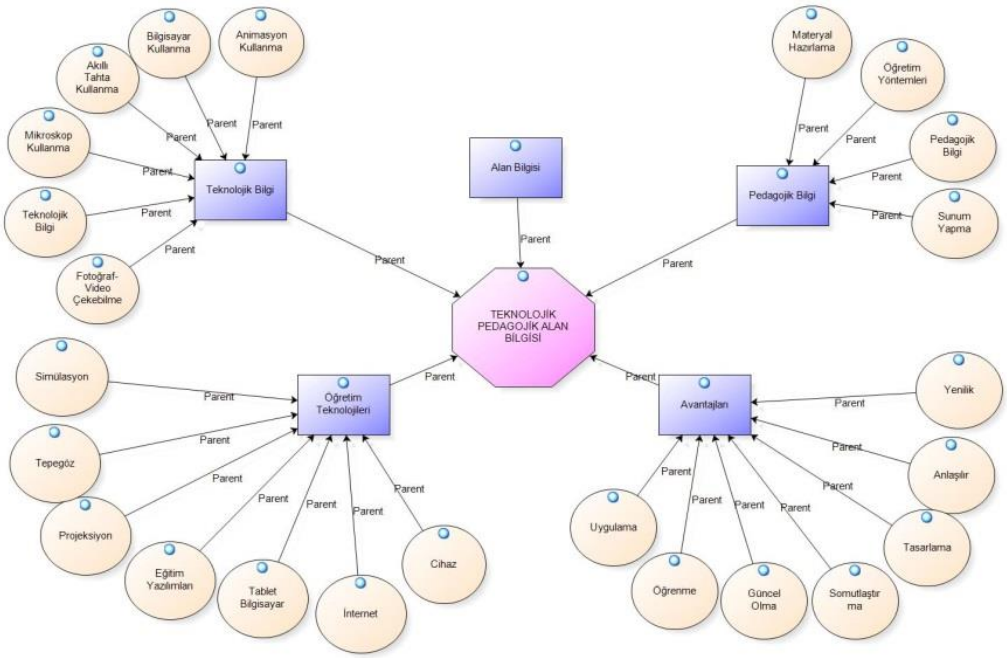
	Pedagojik Bilgi	2		Öğretim Yöntemleri	10	
				Sunum Yapma	9	
				Öğretmen	6	
				Eğitim Bilgisi	5	
ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ	Projeksiyon	7	23	Simülasyon	6	23
	Eğitim Yazılımları	6		Eğitim Yazılımları	6	
	Simülasyon	4		Öğretim Teknolojileri	5	
	İnternet	2		İnternet	4	
	Tablet Bilgisayar	2		Uzaktan Eğitim	1	
	Cihaz	1		Projeksiyon	1	
	Tepegöz	1				
SAĞLADIĞI AVANTAJLAR	Anlaşılır	3	16	Bilgisayar Destekli Öğrenme	12	32
	Yenilik	3		Aktif Öğrenme	8	
	Somutlaştırma	3		Yenilik	4	
	Öğrenme	3		Yaratıcılık	3	
	Uygulama	2		Somutlaştırma	2	
	Güncel Olma	1		Entegrasyon	2	
	Tasarlama	1		Tasarlama	1	
ALAN BİLGİSİ				Alan Bilgisi	12	12
GENEL TOPLAM			104			195

Ayrıca öğretmen adaylarının verdikleri cevapların kategorilere göre yüzde frekans dağılımlarının ön-test ve son-test sonuçları Şekil 1'de gösterilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının teknolojik bilgi ile ilişkilendirme yüzdesi %23'ten %29'a yükselmiştir. Pedagojik bilgi ile ilişkilendirilen kelimeler açısından incelendiğinde bu oran uygulama sonunda %26 oranında gelişim göstererek %10'dan %36'ya ulaşmıştır. Öğretim teknolojileri ile ilgili kelime ilişkilendirme sayıları %12 seviyelerinde seyretmiştir. Eğitim sürecinde sağladığı avantajlar açısından incelendiğinde ön-test oranı %8 iken son-testte %16'ya ulaşmıştır. Uygulama öncesinde alan bilgisi kavramı ile ilişki kurulmamışken uygulama sonunda %12 düzeyinde ilişki kurularak kavramsal bir değişim söz konusu olmuştur.

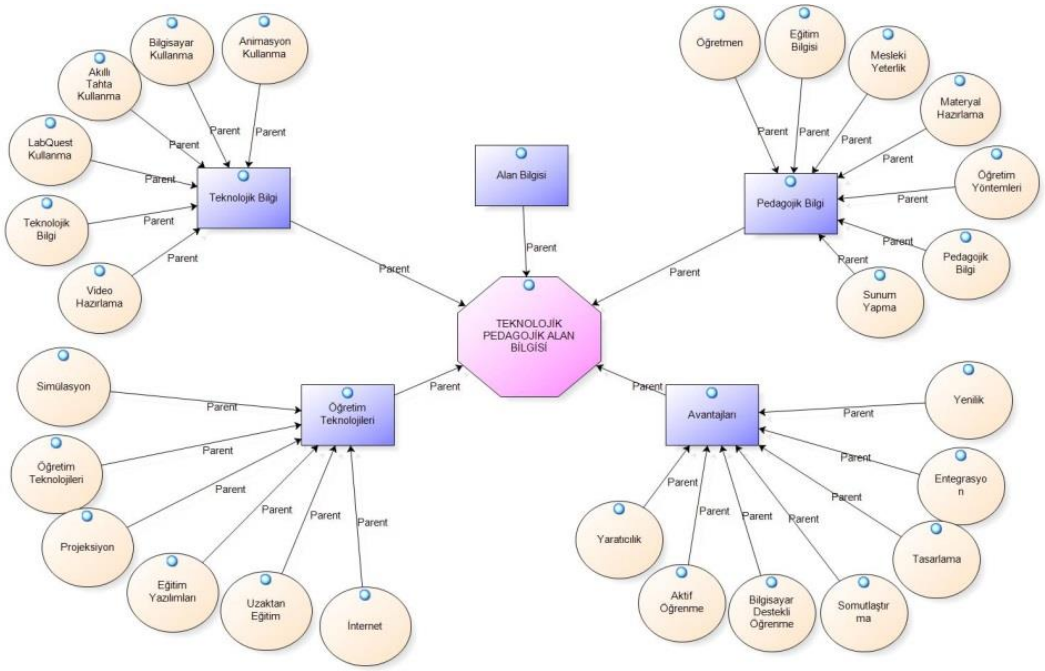


Şekil 1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi kavramına ilişkin KİT kategorilere göre ön-test&son-test frekans yüzdeleri dağılımları

Biyoloji öğretmen adaylarının "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi" ile ilgili olarak verdikleri cevaplara göre kategorilerin sıralamaları ön-testte; Teknolojik Bilgi, Öğretim Teknolojileri, Pedagojik Bilgi ve Avantajlar olup son-testte ise Pedagojik Bilgi, Teknolojik Bilgi, Avantajlar, Alan Bilgisi ve Öğretim Teknolojileri ile ilgili kavramlarla ilişki kurdukları görülmektedir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi kavramına ilişkin biyoloji öğretmen adaylarının ön-test ve son-test sonucunda verdikleri kavramlara göre oluşturulan zihin haritaları ayrı ayrı model olarak gösterilmiştir. Biyoloji öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi kavramına ilişkin kelime ilişkilendirme testi ön-test verilerine göre oluşturulan bilişsel yapıları Şekil 2'de, son-test verilerine göre oluşturulan bilişsel yapıları ise Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 2. TPAB kavramına ilişkin KİT ön-test verilerine göre oluşturulan zihin haritası



Şekil 3. TPAB kavramına ilişkin KİT son-test verilerine göre oluşturulan zihin haritası

Araştırma sonuçlarına göre biyoloji öğretmen adayları;

Teknolojik Bilgi kategorisi ile ilgili bilgisayar kulanma, akıllı tahta kullanma, animasyon kullanma, mikroskop kullanma, fotoğraf-video çekebilme ve teknolojik bilgi olmak üzere 6 kavramı; son-testte ise teknolojik bilgi, animasyon kullanma, akıllı tahta kullanma, bilgisayar kullanma, LabQuest kullanma, video hazırlama olmak üzere 6 kavramı teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilişkilendirmişlerdir.

Pedagojik Bilgi kategorisi ile ilgili ön-testte sunum yapma, materyal hazırlama, öğretim yöntemler, pedagojik bilgi olmak üzere 4 kavramı; son-testte ise materyal hazırlama, mesleki yeterlik, pedagojik bilgi, öğretim yöntemleri, sunum yapma, eğitim bilgisi olmak üzere 7 kavramı teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilişkilendirmişlerdir.

Öğretim Teknolojileri kategorisi ile ilgili ön-testte; projeksiyon, eğitim yazılımları, simülasyon, internet, tablet bilgisayar, cihaz, tepegöz olmak üzere 7 kavramı, son-teste ise simülasyon, eğitim yazılımları, öğretim teknolojileri, internet, uzaktan eğitim, projeksiyon olmak üzere 6 kavramı teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilişkilendirmişlerdir.

Sağladığı avantajlar kategorisi ile ilgili ön-testte anlaşılır, yenilik, somutlaştırma, öğrenme, uygulama, güncel olma, tasarlama olmak üzere 7 kavramı; son-testte ise bilgisayar destekli öğrenme, aktif öğrenme, yenilik, yaratıcılık, somutlaştırma, entegrasyon, tasarlama olmak üzere 7 kavramı teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilişkilendirmişlerdir.

Alan Bilgisi kategorisi ile ilgili ön-testte herhangi bir kavramla ilişki kurulmamışken, son-testte alan bilgisi kavramı ile teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilişkilendirmişlerdir.

Tüm kategoriler toplamında öğretmen adaylarının ön-testte 24, son-testte ise 27 kavram ile teknolojik pedagojik alan bilgisini ilişkilendirdikleri görülmektedir. Buna göre teknolojik pedagojik alan bilgisi kapsamında uygulama sonunda öğretmen adaylarının daha doğru kavramlarla ilişki kurdukları ve bilişsel yapılarında önemli bir değişimin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

Angeli, C. & Valanides, N. (2005). Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: An instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. Journal of Computer Assisted Learning, 21(4), 292–302.

Bahar, M., Johnstone, A.H. & Sutcliffe, R. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. Journal of Biological Education, 33(134), 134-141.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education (6.B.). London: Routledge/ Falmer.

Cox, S., & Graham, C. R. (2009). Diagramming TPACK in practice: Using an elaborated model of the TPACK framework to analyze and depict teacher knowledge. TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning, 53(5), 60-69. doi:10.1007/s11528-009-0327-1

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and

Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., Clair, L. St., & Harris, R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of ınservice science teachers. Tech Trends, 53 (5), 70-79.

Kavram (2016). Türk Dil Kurumu içinde. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c01423725f0a2.29945031 sayfasından erişilmiştir.

Kaya, M.F & Taşdere, A. (2016). İlkokul türkçe eğitimi için alternatif bir ölçme değerlendirme tekniği: kelime ilişkilendirme testi (KİT). Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 11(9), 803-820.

Koehler, M. J. & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. Journal of Educational Computing Research, 32(2), 131–152.

Köseoğlu, F. & Bayır, E. (2011). Kelime ilişkilendirme test yöntemiyle kimya öğretmen adaylarının gravimetrik analize ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1),107-125.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis. London:Sage

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017– 1054.

Mueller, A., Johnston, M. & Bligh, D. (2002). Joining mind mapping and care planning to enhance student critical thinking and achieve holistic nursing care. Nursing Diagnosis, 13(1), 24-27.

Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. Teaching and Teacher Education, 21(5), 509-523.

Özatlı, N. S. &Bahar, M. (2010). Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10(2), 9-26.

Özmen, H.& Demircioğlu, G. (2003). Asitler ve bazlar konusundaki öğrenci yanlış anlamalarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi, Milli Eğitim Dergisi, 159, 111–119.

qualitative research, 4th ed. Boston: Pearson.

Schmidt, D., Baran, E., Thompson, A., Koehler, M., , Mishra, P. & Shin, T. (2009). Examining preservice teachers' development of technological pedagogical content knowledge in an ıntroductory ınstructional technology course. I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen & D. Willis (Ed.), Proceedings of SITE 2009--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference içinde (s.4145-4151). Charleston, SC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Taber, K.S. (2013). Modelling Learners and Learning in Science Education: Developing representations of concepts, conceptual structure and conceptual change to inform teaching and research. Dordrecht: Springer.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ATALET Ve TÜKENMİŞLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Uzman Zafer ŞAŞTIM

Elazığ Bilim Sanat Merkezi

Doç. Dr. İbrahim ÇANKAYA

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin algılarına göre atalet ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamaktır. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Elazığ il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 3775 öğretmen oluşturmaktadır. Oransız küme örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Araştırmacı tarafından, toplam 1000 ölçek dağıtılmış ve bunlardan 460'si geri dönmüştür. Veri toplama aracı olarak, atalet ve tükenmişlik olmak üzere alan yazında mevcut iki ölçek kullanılmıştır. Atalet ölçeği Liao, Fei ve Liu, (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Çankaya (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Tükenmişlik ölçeği Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu tarafından geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Bilgi Ataleti (X=2.73) ve Deneyim Ataleti boyutlarındaki maddelere "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tükenmişlik algılarının ise genel olarak düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin algılarına göre deneyim ataleti ile tükenmişlik arasında (r= ,390; p<0.01), bilgi ataleti (r= ,206; p<0.01) ile tükenmişlik arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi ataleti, deneyim ataleti, tükenmişlik.

Giriş

Atalet, günlük hayatta üşengeçlik, bıkkınlık, teknik anlamada hareketsizlik, durağanlık olarak ifade edilir. Atalete düşmüş kişiler yaşamlarını ağır aksak sürdüren insanlardır. Ataletli insanlar devamlı başkalarını suçlarlar, onların işlerin de ne kadar beceriksiz ve işlerini kötü yaptıklarından dem vururlar, bazen de herhangi bir mevkie makama gelirlerse o makamda ne kadar iyi işler yapacaklarını ve o makamın mevkiinin hakkını vereceklerine dair değişik fikirleri de vardır. Bu tür kişilerin kendi sorumluluk alanları ile ilgili işleri iyi yapmak, en güzelini ortaya çıkarmak için küçücük bir gayretleri dahi yoktur. Hiçbir güncel yayını hatta kendi alanları ile ilgili yayınları bile takip etmezler, gelişmeleri yakından izlemezler, görevlerini icra ederken de son derece ilgisiz ve isteksizledir (Kafchehi, Zamani ve Ebrahimabadi, 2012). Örgütsel davranış içerisinde bireylerin

performansları üzerinde önemli kabul edilebilecek yordayıcısından biri olan tükenmişlik ile ilgili alan yazında oldukça fazla çalışma bulgusu mevcuttur. Ancak tükenmişliği bireysel boyutta besleyen atalete ve atalet ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye yönelik mevcut bulgular oldukça azdır. Tükenmişliğin bileşenleri tam olarak saptanmadıkça birey açısından ve örgütsel alanda motivasyon ve performans tam olarak açıklanamaz. Bu araştırmanın amacı tükenmişliğin önemli bir bileşeni ve besleyeni olan ataleti açıklamak ve tükenmişlik ile arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşleri açısından değerlendirmektir.

Yöntem

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli tarama modelinin bir çeşidi olup işe birden fazla hatta daha çok sayıda değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve/veya seviyesini belirlenmeye yarar (Karasar, 2013).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 3775 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2016). Örneklem seçiminde oransız küme örnekleme yöntemi benimsenmiştir (Karasar, 2013). Araştırmacı tarafından, Elazığ ili merkez ilçe sınırlarındaki 35 ortaöğretim kurumunun her birine 20 anket olmak üzere toplamda 1000 anket dağıtılmış ve bunlardan 460'si geri dönmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan atalet ölçeği Liao, Fei ve Liu (2008), birlikte geliştirilmiştir. Ölçek, Çankaya (2010), tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Geliştirilen ölçek bilgi ve deneyim ataleti olmak üzere iki boyutlu olup toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin, uyarlama çalışmasıyla aynı olan iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, boyutların iç tutarlılık katsayıları; bilgi ataletinde (Cronbach Alpha .796), deneyim ataletinde ise .761 olarak hesaplanmıştır. Atalet ölçeğinin genel iç tutarlık katsayısı ise .774 olarak hesaplanmıştır. Hem genel hem de her bir boyutun iç tutarlılık katsayısı güvenilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan tükenmişlik ölçeği Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 10 maddeden oluşan tek faktörlü 5'li likert tipi bir ölçektir. Bu araştırmada yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizine göre, ölçek tek faktörlü olarak doğrulanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha: .815) olduğu görülmüştür.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik özellikler ve diğer bulgular tablo 1,2 ve 3'de gösterilmiştir.

Tablo 1: **Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre Özellikleri**

Cinsiyet	F	%
Erkek	175	38.0
Kadın	285	62.0
Branş		
Fen Bilimleri	61	13.3
Sosyal Bilimler	94	20.4
Diğer	305	66.3
Toplam Hizmet Yılı		
1-10 yıl	344	74.8
11-20 yıl	66	14.3
21 yıl ve üzeri	50	10.9
Okuldaki Hizmet Yılı		
1-4 yıl	388	84.3
5-8 yıl	42	9.1
9 ve üstü	61	13.5

Tablo 1'de Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 323'ünün erkek (%71.5), 129'unun ise kadın (%28.5) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %13.3'ünün Fen bilimleri, %20.4'ünün Sosyal bilgiler, %66.3'ünün diğer okul ve kurumlarda çalışmakta olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %65.7 sinin 30 yaş ve altında, %23.3'ünün 31-40 yaş grubunda, %11.1'inin 41-50 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunu 31-50 yaş grubu arasındaki öğretmenlerin (%65.7) oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %74.8'inin 1-10 yıl arası, %14.3'üçünün 11-20 yıl arası, %10.9'unun 21 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu 1-10 yıl arası mesleki deneyime

sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %84,3'ünün 1-4 yıl, %9,1'inin 5-8 yıl, %13,5'inin 9 yıl ve üzeri süredir aynı okulda görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Atalet ve Tükenmişliğe İlişkin Algılarının Ortalaması

Ölçek	**N**	**X**	**SS**
Bilgi Ataleti	460	2.73	39
Deneyim Ataleti	460	3.15	.47
Tükenmişlik	460	2.08	.61

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin "Bilgi Ataleti (X=2.73)" ve "Deneyim Ataleti (X=3.15)" boyutlarındaki maddelere "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, kamu okullarında görev yapan öğretmenler, yaşadıkları atalet duygusuna ilişkin orta düzeyde katılmışlardır. Genel olarak öğretmenlerin yüksek atalet duygusu yaşamamakla beraber kısmi düzeyde atalet duygusu yaşadıkları da söylenebilir. Öğretmenlerin tükenmişlik boyutundaki maddelere katılım düzeyine bakıldığında öğretmenlerin tükenmişlik algılarının (X=2.08) düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılarına Göre Atalet ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki

Ölçek	**Bilgi ataleti**	**Deneyim Ataleti**	**Tükenmişlik**
Bilgi ataleti	1	,370**	**,206****
Deneyim Ataleti	,370**	1	**,390****
Tükenmişlik	,206**	,390**	1

****P<.01**

Öğretmenlerin tükenmişlik ile deneyim ataleti algıları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir (r= ,390; p<0.01). Tükenmişlik ile bilgi ataleti (r= ,206; p<0.01) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi arttıkça deneyim ve bilgi ataleti de artmakta, deneyim ve bilgi ataleti artıkça tükenmişlik düzeyinin de artığı söylenebilir. Bilgi ataletini azaltmak için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ağırlık verilmesi yerinde olacaktır. Geçmiş deneyimlerin yanı sıra yeni deneyimler öğretmenlere mesleki gelişim kursları ve uygulamaları ile kazandırılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik boyutundaki maddelere katılım düzeyine bakıldığında öğretmenlerin tükenmişlik algılarının (X=2.08) düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel olarak düşük düzeyde tükenmişlik hissettiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşük düzeyde kendilerini atalet içinde hissettiği, görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Bilgi Ataleti (X=2.73)" ve "Deneyim Ataleti (X=3.15)" boyutlarındaki maddelere "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin tükenmişlik ile deneyim ataleti algıları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. ($r= ,390$; $p<0.01$). Bu bulgular dışında; atalet algısının, tükenmişlik ile ilişkili olduğunu ifade eden çalışma sonuçları paralellik göstermektedir (Savicki ve Cooley, 1982 ; Watkins, 1983).

Öğretmenlerin mesleki yaşamları içerisinde; yaşam boyu öğrenme faaliyetleri kapsamında seminerlere katılmaları ve lisansüstü eğitimleri sürekli olarak teşvik edilmelidir. Okul merkezli hizmet içi eğitim uygulamalarına ağırlık verilmelidir.

Kaynakça

Çankaya, İ., H. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin vicdan odaklı yaklaşım düzeyleri ile atalet algıları arasındaki ilişki. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 65-74.

Kafchehi, P., Zamani A., & Ebrahimabadi, F. (2012). A model of influential factors on knowledge inertia. Asian Journal of Business Management, 4 (4), 386-391.

Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Liao, S., Fei, W., & Liu, C. (2008). Relationships between knowledge inertia, Organizational Learning And Organization innovation. Technovation, 28, 183–195.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim national education statistics formal education. http://meb.gov.tr

Savicki, V., & Cooley, E. J. (1982). Implications of burnout research and theory for counselor educators. Personel And Guidance Journal 60 (4), 415-419.

Tümkaya, S., Çam, S., & Çavuşoğlu, İ. (2009). Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonu'nun Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18, 387-398.

Watkins, C. E. (1983) Burnout in counseling practice: some potential professional amd personal hazards of becoming a counselor. The Personel And Guidance Journal. 1(1), 304-308.

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN ŞİİRLERİN METİNSELLİK ÖLÇÜTLERİ BAĞLAMINDA ÇÖZÜMLENMESİ

Fatma Döner DOĞAN

Fırat Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan SİNAN

Fırat Üniversitesi

Öz

Metin kavramını sözlü veya yazılı olan, bildirişim işlevini karşılayan, anlamlı ve mantıklı dil ürünü şeklinde tanımlamak mümkündür. İletişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesi metinlerin niteliğine ve kalitesine bağlıdır. Beaugrande ve Dressler, metin olabilmenin yedi ölçütü olduğundan bahsetmişlerdir. Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, bilgilendiricilik, kabul edilebilirlik, duruma uygunluk ve metinlerarasılık şeklinde sıraladıkları bu ölçütlerden herhangi birinin eksikliği hâlinde iletişimin sağlanamayacağını dile getirmişlerdir. Bu araştırmanın amacı; 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirleri metinsellik ölçütleri bağlamında çözümlemektir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan toplamda 28 şiir, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemiyle metin merkezli ölçütler olan bağdaşıklık ve tutarlılık bağlamında çözümlenmiştir. Böylece şiirlerin metinselliği tespit edilmeye çalışılmıştır. İlk olarak dil bilgisel bağdaşıklık ve sözcüksel bağdaşıklık başlıkları altında şiirlerin bağdaşıklıkları incelenmiştir. Dil bilgisel bağdaşıklık başlığı altında gönderim, eksilti, bağlaç, değiştirim, koşutluk, işlevsel cümle görüngesi ve zaman ve görünüş incelemelerine yer verilmiş; sözcüksel bağdaşıklık başlığı altında ise yineleme ve eş dizimlilik görünümleri tespit edilmiştir. İkinci olarak ise şiirlerde yer alan tutarlılık görünümleri incelenmiştir. Tutarlılık başlığı altında ise özelleştirme, genelleştirme, karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisi ve karşıtlık bağlantılarına yer verilmiştir. Böylece şiirlerin metinsellik niteliği incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma dil eğitiminde önemli bir yeri olan Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin metinselliği hakkında bir çerçeve belirlemesi bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimler: Türkçe öğretimi, metin dil bilim, metin, metinsellik ölçütleri, şiir.

ANALYSIS of THE POSSIBILITIES of THE FACTORS in THE SECONDARY TURKISH LITERATURE in THE CONTEXT of THE TEXTS

Abstract

It is possible to define the concept of text as verbal and written, meaningful and logical language product that meets the communication function. The fact that communication takes place in a healthy manner depends on the quality and quality of the texts. Beaugrande and Dressler mentioned that there are seven criteria for being text. They stated that communication could not be achieved if any of these criteria listed as coherence, consistency, purposefulness, informativeness, acceptability, availability and intertextuality were lacking. The purpose of this research; The aim of this course is to analyze the poems in the 5, 6, 7 and 8th grade Turkish textbooks in the context of the textuality criteria. A total of 28 poems in the secondary school Turkish textbooks were analyzed in terms of coherence and consistency, which are text-centered measures from qualitative research designs through document analysis. hus, the textuality of the poems has been tried to be determined. First, the coherence of the poems under the titles of linguistic coherence and lexical cohesiveness were examined. Under the heading of linguistic cohesion, submission, subtractive, conjuncture, substitution, parallelism, functional sentence appearance and time and appearance studies are included; Repetition and concordance views were determined under lexical coherence. Secondly, the consistency views in the poems were examined. Under the heading of consistency, the relations of privatization, generalization, comparison, cause-effect relation and contrast are given. Thus, the textuality of the poems has been examined and interpreted. The research is important in terms of determining a frame about the textuality of poems in Turkish textbooks which have an important place in language education.

Key Words: Turkish language teaching, text language science, text, criteria for textuality, poetry.

1. Giriş

Dil, sözlü ya da yazılı olarak insanlar arasında iletişimi sağlayan, göstergeler dizgesinden oluşan doğal bir yapı, toplumsal bir sistemdir. Duygu, düşünce, istek veya hayallerin bildiri işlevini karşılaması onun insana özgü bir yeti olduğunun en açık göstergelerinden biridir. Bu yeti ise insanı diğer varlıklardan ayıran temel bir güçtür.

Chomsky, insanın dil öğrenme yetisiyle dünyaya geldiğini ve insanın bilişsel yapısında dil edinme aygıtının var olduğunu ileri sürmüştür. Bu bilişsel yapıdaki dil edinme aygıtı sayesinde dışarıdan bir müdahale olmadan bireylerin içinde bulunduğu toplumun dilini edinebileceğini savunmuştur. Dilin yalnızca insana özgü bir yeti olması düşünce ile ilişkisini de güçlendirmektedir. Piaget (2013), düşünce konusundaki bilincinin insanı diğer nesnelerden ayırdığını ifade etmiştir. Ona göre insanı diğer varlıklardan farklı kılan özelliklerden biri düşünme yetisine sahip olmasıdır.

Düşünce, us, bilgi gibi kavramlar ise insansal anlamda ancak dille olanak kazanır ve dille var olur (Vardar, 2001, s. 13). Dille birlikte duygular, istekler kısacası düşünceler ifade edilir. Bu bakımdan dil, düşünce ile olan bağı göz önüne alındığında insanı insan yapan ayırt edici özelliklerden biridir.

Bireyin dünyaya gelmesiyle birlikte içinde bulunduğu çevreden edindiği ilk dil olan ana dili, okul döneminin başlamasıyla bilimsel ve sistematik olarak öğretilmeye ve geliştirilmeye devam eder. Ana dili öğretiminde Türkçe dersleri önemli bir yere sahiptir. Türkçe dersleri aracılığıyla gerçekleştirilen dil öğretiminin ise çeşitli amaçları vardır. Dil öğretiminin kavram ve amaçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür: algılamaya yönelik (cognitive) olmak, iletişime yönelik (communicatice) olmak, işlevsel (functional) olmak, planlama becerisine yönelik olmak (Yalçın, 2002, 33-35). Bu sınıflandırma ile birlikte dil öğretimin çok yönlü yapısı ortaya konulmuştur. Bu amaçlar neticesinde öğrencilerin etkili iletişim becerilerini geliştirmek, anlama-anlatma becerilerini güçlendirerek Türkçeyi doğru ve güzel kullanmalarını sağlamak hedeflenmektedir.

Özellikle ana dili eğitimini kapsayan Türkçe derslerinde kullanılan ders materyalleri öğretmen ve öğrencinin motivasyonunu sağlayarak gerek ilkokulda gerek ortaokulda Türkçe dersinin başarısını arttırmaktadır (Coşkun, 2014, s. 334). Ders kitapları bu materyaller içerisinde önemli bir görevi üstlenmektedir. Kitaplarda yer alan metinler ise ders kitaplarının etkililiğinde işlevsel rol oynamaktadır. Türkçe derslerinde öğrencilerin düşünme, kavrama ve iletişim becerilerini geliştirmek maksadıyla şiir, bilgilendirici, öyküleyici gibi farklı anlatım biçimlerine sahip metinler kullanılır, böylelikle öğrencilerin her türlü öğrenme metinleriyle ilişkili olmaları ve edebiyat zevki kazanmaları amaçlanır (Coşkun, 2016, s. 357). Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliği ve metinselliği de oldukça önemlidir. Çünkü metin olabilmenin gereklerini yerine getiremeyen dil ürünleriyle hem dil öğretimi gerçekleştirmek hem de bireylere edebiyat zevki aşılamak mümkün olmayacaktır.

Metin denilen kavram, dilsel göstergelerin birbiri ardına gelmesiyle başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan, bildirişim görevi taşıyan, devingen bir bütün ve anlamlı bir yapıdır (Akbayır, 2013, s. 189). Tanımdan da hareketle metnin duygu, düşünce, istek, hayallerin ifadesi olduğunu; anlamsal ve mantıksal bir bütünlük oluşturacak bir biçimde dil unsurlarının bir araya getirilmesiyle oluştuğunu söylemek mümkündür. Tek bir sözcükten paragrafa, paragraflardan kitaplara değin bildiri işlevi taşıyan, anlamlı ve mantıklı her dil ürünü metin olarak kabul edilir. Metnin en önemli özelliği bildirişim işlevi taşımasıdır. Bu bakımdan iletişimin temel yolu metinden ve metni anlamaktan geçer. İletişim işlevini karşılamayan veya iletişimsizlik doğuran bir metnin metinselliğinden söz edilemez. Metni inceleme konusu olarak seçen metin dil bilim ise bir metni oluşturan bölümlerin çizgisel ve anlamsal bir bütün olan metni nasıl oluşturduğunu araştırmak ve bu bütünlüğü nasıl sağladığını ortaya koymak amaçlarını taşıyan dil biliminin bir alt dalıdır (Onursal, 2003, s. 122). Metin dil biliminin, metni metin yapan ölçütleri ve koşulları incelediği söylenebilir.

Hiçbir metin gelişigüzel bir biçimde oluşturulamaz ya da savruk dil unsurlarından meydana getirilemez. Bu bakımdan Beaugrande ve Dressler (2002, s. 41), Introduction to Text Linguistic adlı yapıtlarında metin olabilmenin yedi ölçütü olduğunu dile getirmiş ve bunları metinsellik ölçütleri olarak adlandırmışlardır. Bu ölçütleri ise bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk ve metinlerarasılık şeklinde sınıflandırmışlardır. Bu ölçütlerden herhangi birinin eksikliği halinde metnin dokusu zedelenir, metinsellik sağlanamaz ve iletişim gerçekleşemez. Beaugrande ve Dressler' in bu tasnifine bağlı kalarak kısaca ölçütleri tanımlamak yerinde olacaktır:

Bağdaşıklık: Bir metinde metin içi ilişkiler kurarak metin olmayı sağlayan, dil bilgisel bütünlüğü oluşturan, dille ilgili tüm özellikleri belirten ölçüttür (Günay, 2013, s. 72). Yani metni oluşturan dilsel bütünlüktür. Seslerin bir araya gelerek sözcükleri, sözcüklerin bir araya gelerek söz öbeklerini ve cümleleri oluşturması bağdaşıklık ölçütüyle ilgilidir.

Tutarlılık: Olaylar, durumlar veya düşünceler arasında kopuklukların ve çelişkilerin olmaması tutarlılık ile ilgilidir. Bir metin, dil unsurlarıyla gerçekleştirilen bilgiler içinde anlamsal ve mantıksal bir süreklilik olduğu zaman anlamlanabilir (Dilidüzgün, 2017, s. 29). Bu bakımdan tutarlılık, sözcüklerin ve cümlelerin anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmesini esas alır.

Amaçlılık: Amaçlılık ölçütüne göre, metin oluşturucu tarafından düzenlenen bir bildirinin belli bir oluşturulma amacının olması, rastlantısal olmaması gerekir (Başkan, 2003, s. 230). Okuyucuda belirli bir etki uyandırmayı amaçlamayan hiçbir metnin metinselliğinden söz edilemez.

Kabul Edilebilirlik: Her metin alıcısı tarafından benimsenebilir bir nitelik taşımalıdır. Metnin, metin çözümleyici için açık ve anlaşılır bir şekilde sunulması kabul edilebilirliği desteklemektedir. Alıcı açısından bir metnin kabul edilebilir olması için metinle iletilen duygu, düşünce ya da bilgilerin alıcının beklentilerine uygun ve çözümleyebileceği düzeyde olması gerekir (Torusdağ ve İşimtekin, 2016, s. 177). Alıcısı için benimsenebilir nitelikten uzak bir metnin metinsellik niteliği taşıdığı söylenemez.

Bilgilendiricilik: Bir metnin alıcısı için yeni ve beklenmedik bilgiler taşıyabilmesi Beaugrande ve Dressler (2002, s. 133) tarafından bilgilendiricilik olarak ifade edilmektedir. Bir metnin aynı bilgiler etrafında şekillenmesi, alıcıya yeni bilgiler sunmaması metinselliği zedeler.

Duruma Uygunluk: Bir metnin iletişim amaçlarının, içinde bulunulan bağlama göre belirlenmesidir (Dilidüzgün, 2017, s. 34). Metnin oluşturulma şartlarına, konusuna, türüne uygun nitelikleri taşımasıdır. Örneğin hasta olmuş birine "Geçmiş olsun." demek yerine "Gözün aydın." demek duruma uygun değildir.

Metinlerarasılık: Hiçbir metin tek başına oluşamaz. Kendinden önce oluşturulmuş metinlerden izler taşımak ve kendinden sonra oluşacak metinlere izler bırakmak zorundadır (İşeri, 2011, s. 107). Metinlerarasılık, metinlerin birbiriyle ilişkili olmasıdır.

Yukarıda sözü edilen metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık metin içindeki dil bilgisel uyumları, sözcükler arasındaki ilişkileri ve tutarlılıkları kapsadıkları için metin merkezli ölçütler olarak kabul edilirken metnin iletişim işlevini karşılayan diğer ölçütler de metin dışı ögelerle ilgili kullanıcı merkezli ölçütler olarak adlandırılmıştır (Dilidüzgün, 2017, s. 28). Bir metni metin olarak kabul etmek için ise hem metin içi ilişkilerle hem de metin dışı ölçütlerle yani bağlamla birlikte incelemek gerekmektedir. Ancak metin dil bilimsel incelemelerde metinselliği ortaya koymak için en çok başvurulan ölçütler **bağdaşıklık** ve **tutarlılık**tır (Özkan, 2004, s. 170). Bu sebeple metin çözümlemelerine yönelik incelemelerde metnin ana yapısını ortaya koyan bu iki ölçüt esas alınmaktadır.

Ezgili söyleyişi, duygulu, kısa ve öz anlatımıyla çocukların ilgisini çekerek onlara dil sevgisi kazandırmayı hedefleyen ve dil öğretiminde kullanılan önemli metin türlerinden biri de şiirdir (Çevik, 2017, s. 144). Günümüzde dil bilim, dilsel yapıları çeşitli açılardan incelerken şiirsel dili de incelemeyi ihmal etmemiş, şiir dilini de inceleme konusu yapmıştır. Şiirsel söylemin yazınsal söylem içerisinde bulunmasına rağmen yazınsal söylemlerin karşısında özel bir dil ve biçime sahip olması, onun inceleme nesnesi olarak dikkat çekmesini sağlamıştır (Korkut, 2003, s. 134-136). Böylelikle şiir, dil bilimin üzerine eğildiği bir alan olmuştur. Bir metin olarak şiir türünün de yukarıda bahsi geçen metinsellik ölçütlerini taşıması, metin olabilmenin gereklerini yerine getirmesi gerekmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerin metinselliğini incelemektir. Bu genel amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur:

1. Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerin **bağdaşıklık** ölçütü bakımından yapısı nasıldır?

2. Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerin **tutarlılık** ölçütü bakımından yapısı nasıldır?

3. Yöntem

Araştırmada Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerin metinsellikleri çözümlendiği için nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmaya konu olan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Tanımlardan yola çıkılarak ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirler, metin merkezli ölçütler olan bağdaşıklık ve tutarlılık görünümleri kapsamında taranmış; şiirlerin metinsellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilindeki ortaokullarda ders materyali olarak kullanılan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı' ndan 8; 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı' ndan 10; 7. Sınıf

Türkçe Ders Kitabı' ndan 5; 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı' ndan 5 olmak üzere toplamda 28 şiir çözümlenmiştir.

3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma boyunca metinlerin çözümlenmesinde kullanılacak yöntem ve teknikleri belirlemek için öncelikle dil bilimi, metin dil bilimi, şiir bilim, yazın ve şiir çözümleme kaynakları taranmış; elde edilen veriler doğrultusunda belirli bir çözümleme tekniği oluşturulmaya çalışılmıştır. Belirlenen yöntem ve teknikler ilk önce Elazığ ilinde görev yapmakta olan 5 Türkçe öğretmeninin sonrasında Fırat Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalında görev yapan öğretim üyelerinin görüş ve önerilerine sunulmuştur. Yapılan uyarılar ve eleştiriler doğrultusunda yöntem ve tekniklere son şekli verilmiştir. Çözümlemede kullanılacak bu yöntem ve teknikler ile Türkçe ders kitaplarında yer alan 28 şiir, metinsellik ölçütleri bakımından incelenmiştir.

3.2. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi metin veya metinlerde belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirleyerek metindeki mesajın özelliklerini objektif ve sistematik olarak tanımaya yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016, s. 250). Çözümleme kısmında metin merkezli ölçütler olan "bağdaşıklık" ve "tutarlılık" ölçütleri esas alınarak şiirlerin metinselliği incelenmiştir. Bağdaşıklık görünümlerinin tespitinde Dilidüzgün' ün (2017) sınıflandırması esas alınmıştır. Bu başlık altında dil bilgisel olarak gönderim, değiştirim, eksilti, bağlaçlar, koşutluk, zaman ve görünüş, işlevsel cümle görüngesi; sözcüksel olarak yineleme ve eş dizimliliğe yer verilmiştir. Tutarlılık görünümlerinin tespitinde ise Subaşı Uzun' un (1995) sınıflandırmasına bağlı kalınmıştır. Bu başlık altında da özelleştirme, genelleştirme, neden-sonuç, karşılaştırma, karşıtlık bağlantılarına yer verilmiş ve gerekli çözümlemeler yapılmıştır.

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde şiirlerdeki bağdaşıklık ve tutarlılık görünümleri tespit edilmiş ve elde edilen veriler tablolar hâlinde sunulmuştur. Araştırma kapsamında ilk olarak şiirlerde yer alan bağdaşık görünümleri incelenmiştir.

Tablo 1. Şiirlerde yer alan bağdaşıklık görünümleri		
BAĞDAŞIKLIK GÖRÜNÜMLERİ		**F**
Dilbilgisel Bağdaşıklık	Gönderim	28
	Eksiltili Yapılar	28
	Zaman ve Görünüş Uyumları	28
	Koşut Yapılar	28
	İşlevsel Cümle Görüngesi	26
	Bağlaçlar	25
	Değiştirim	11
Sözcüksel Bağdaşıklık	Eş Dizimlilik	27
	Yineleme	26

Tablo 1' e göre araştırmada incelenen şiirlerin hepsinde gönderimsel bağdaşıklık ögesine yer verilmiştir. Bu durum şöyle örneklendirilebilir:

''Anlatıcıya zamirlerle art gönderim yapanlar: ...bana... (2), ...benden... (5)'' (Art gönderim. Çocukluk, 5. Sınıf Ders Kitabı)

''Pehlivana iyelik ekiyle art gönderimde bulunanlar: ...paz**ın**daki... (5), ...boyları... omuzları... (14)'' (Art gönderim. Cazgır, 5. Sınıf Ders Kitabı)

''Atatürk' e iyelik ekleriyle art gönderim yapanlar: ...sevinc**i...** (7), ...gözl**eri**ne... (17), ...Türkiye' **si**...(27)'' (Art gönderim. Atatürk Gülümsedi, 6. Sınıf Ders Kitabı)

'' Türkülere zamirlerle art gönderimde bulunanlar: ...onlarla... (26), ...hepsinde... (29), ...onlar... (30), ...onlardan... (34), ...kiminin... (43)'' (Art gönderim. Türküler Dolusu, 7. Sınıf Ders Kitabı)

'' Gençlere iyelik ekleriyle art gönderim yapanlar: ...eller**iniz**, ayakları**nız**... (2), ...gözleri**niz...** (3), ...kulakları**nız...** (4), ...yeri**niz**den... (5)'' (Art gönderim. Yaşlılardan Gençlere, 8. Sınıf Ders Kitabı)

Tablo 1' e göre incelenen şiirlerin tamamında eksiltili yapılara rastlanmaktadır. Bu durum şöyle örneklendirilebilir:

''Nesnesi eksiltili yapılar: (bizim dağları) gör (2 ve 4.), (ovaları) gör (8), (mavi suları) gör (12), (bizim köyleri) gör (16), (gerçeği) gör (20)'' (Anadolu Sevgisi, 5. Sınıf Ders Kitabı)

'' **Tamlayanı eksiltili yapılar:** (benim) adım (1), (Veysel' in) adı (11)'' (Dostlar Beni Hatırlasın, 6. Sınıf Ders Kitabı)

'' **Tamlayanı eksiltili yapılar:** (senin) arkadaşın (4), (bizim) yaptığımız (6)'' (Görgü, 7. Sınıf Ders Kitabı)

'' **Öznesi eksiltili yapılar:** (Ben) küçüktüm, küçücüktüm (1), (ben) attım (2), (ben) gördüm (4), (ben) yaptım (5), (ben) salıverdim (7)'' (Macera, 8. Sınıf Ders Kitabı)

Tablo 1' e göre şiirlerin tamamında zaman ve görünüş uyumlarına dikkat edildiği görülmüştür. Bu durum şöyle örneklendirilebilir:

'' Anadolu' nun betimlendiği bölümlerde "...çekilsin... (2), ...çıkılsın... (4), ...ekilsin... (8), ...dökülsün... (12), ...bakılsın... (16), ...sökülsün... (20)" gibi emir kipine; okuyucunun genel özelliklerini betimleyen "...bilmezsin... (1. 5.), ...anlamaz, bilmezsin... (17)" gibi geniş zaman çekimine ve "görmedin... (9)" şeklinde görülen geçmiş zaman çekimine yer verilmiştir'' (Anadolu Sevgisi, 5. Sınıf Ders Kitabı)

'' ...gezginim... (1 ve 17.), ...var... (9 ve 18.)" şeklinde ek eylemin geniş zamanına; "...yürürüm...(3), ...binerim... (4), ...yaşarım... (5), ...keşfederim... (6), ...gelir... (7), ...gezerim... (8), ...yaşarım... (10), ...olur... (11), ...duyarım... (12), ...kurarım... (13), ...yaparım... (14), ...sorarım... (15), ...çırparım... (16) şeklinde geniş zaman çekimlerine rastlanır'' (Dünya Benim, 6. Sınıf Ders Kitabı)

''Şiirde şairin kendisine yönelik betimlemeler yaptığı fiiller göze çarpmaktadır. "...gitmez... (7), ... ermez... (9), ...yerliyim... (10), ...ressamım... (12), ...şairim... (15), ...karışlarım... (14), ...tanırım... (21), ...utanırım... (22), ...varım... (29), ...yanarım... (30)," şeklinde geniş zamana ve ek fiilin geniş zaman çekimine; "...işlemiş... (4), ...bağlanmışım... (8), ...bulmuşum... (24), ...yıkanmış... (25), ...ağlamış, gülmüşüm... (26)" şeklinde duyulan geçmiş zaman çekimine; " ...gelse... (21), ...duysam... (22)" gibi fiillerde şart kipine rastlanmaktadır. (Türküler Dolusu, 7. Sınıf Ders Kitabı)

Tablo 1' e göre şiirlerin tamamında koşut yapılara rastlanmıştır. Örnek olarak aşağıdaki dizeler verilebilir:

''...kurdular... (9)...boğdular... (10)" (Yüksek Evde Oturanın Türküsü, 5. Sınıf Ders Kitabı)

'' Dişisi dişi, erkeği erkek (16), Kaşı kaş, gözü göz, yarası yara (17), Bıçağı bıçak (18)'' (Türküler Dolusu, 6. Sınıf Ders Kitabı)

'' Kuzumuz var, yaylalarda meleşir (22), Çeşmemiz var, gece gündüz söyleşir (23), Yazımız var, pehlivanlar güreşir (24)'' (Atatürk Kurtuluş Savaşı' nda, 7. Sınıf Ders Kitabı)

''Ağaç olmuşsun bir defa/ Bu kırın tepesinde (1), Sadece kendin sevinecek değilsin/ Bu kırın tepesinde (11)'' 1 ve 11. sözcelerde 'bu kırın tepesinde' söz öbeği tekrarlanarak koşut yapılar oluşturulmuştur. (Kırın Tepesindeki Ağaca Övgü, 8. Sınıf Ders Kitabı)

Tablo 1' e göre şiirlerin 26 tanesinde işlevsel cümle görüngelerine yani devrik cümle yapılarına yer verilmiştir:
''Çıksın Bekir, Osman, Mestanoğlu, Dülger Ahmet (2), Davran bre pehlivan ha ömrüne bereket (4), Ateş alsın büklüm büklüm pazındaki kudret (5)'' (Cazgır, 5. Sınıf Ders Kitabı)
''Yürürüm kimi zaman kızgın çöllerde (3), Kimi zaman dünya dar gelir bana (7)'' (Dünya Benim, 6. Sınıf Ders Kitabı)
'' Savaşa girer gibi yetiş bize! (5), Yetiş bize, çöllerde bile olsan! (6), İnanç doldur, güç doldur içimize! (7)'' (Atatürk Kurtuluş Savaşı' nda, 7. Sınıf Ders Kitabı)
'' Pan' ın teneffüsü bile/ Ilık okşamakta yüzü (8), Deve dikeni, çalılık vesaire/ Bir âlem bu toprakların üstü (9), Tabiatla haşır neşir/ Kırlarda geçen ikindi vakti (10)'' (Kır Şarkısı, 8. Sınıf Ders Kitabı)

Tablo 1' e göre şiirlerin 25' inde bağlaçlara rastlanmıştır:

'' Adamın biri, bir gün,/... Gelir, Hoca'ya der **ki: (1)** (açıklama bildirme), **Ve** evirir çevirir (10) (sıralama), Der **ki:** Okuyamadım; (11) (açıklama)'' (Keramet Kavukta mı?, 5. Sınıf Ders Kitabı)
'' Baksan **ki** Gazi' nin gözlerinde/ Ölmek**le** yaşamak bir gibiydi (17) (açıklama-sıralama)'' (Canyoldaşıma Mektuplar, 6. Sınıf Ders Kitabı)
'' **Ancak** bu senin kavrayacağın bir iş (26), Ceylan **da** katılır ona (28) (pekiştirme), **Ancak** el ele verirsek dostumuz kurtulur (32)'' (Dört Ahbaplar, 7. Sınıf Ders Kitabı)
''Ne şeker şey onlar! (5) (pekiştirme), Pan' ın teneffüsü **bile**/ Ilık okşamakta yüzü (8) (pekiştirme)'' (Kır Şarkısı, 8. Sınıf Ders Kitabı)

Tablo 1' e göre 11 şiirde değiştirim unsuruna rastlanmıştır:

''Adamın biri, bir gün/ Elinde bir kağıtla/ Gelir, Hoca' ya der ki: (1), Hoca mektubu alır (7)'' 1. sözcede yer alan "kağıt" sözcüğü, 7. cümlede "mektup" olarak ifade edilmiştir. Sözcükler arasında değiştirim aracılığıyla ilişki kurulmuştur. (Keramet Kavukta Mı?, 5. Sınıf Ders Kitabı)
'' Davran deli fişek, karayel fırtınası/ Çığlar devirip yenmenin güreşmesi ustası (6), Yiğitler gelir güreş tutmaya göğsü armalı (13)'' Şiir boyunca yinelenen pehlivan sözcüğü yukarıdaki dizelerde değiştirilerek kullanılmıştır. (Cazgır, 5. Sınıf Ders Kitabı)
''Her şeyimle yararlıyım/ İnsanoğluna dünyada/Çiçeğim, yaprağım, gölgem/ İri dallı zerdalimle (3)''. ''Her şeyim'' sözcüğü diğer dizelerde değiştirilerek açıklanmıştır. (Ağaç Diyor Ki, 7. Sınıf Ders Kitabı).
''Ellerime hanım böcekleri konuyor (4), Uç böcek, uç böcek diyorum (5)'' ve 5. dizelerde değiştirimin varlığına rastlanmaktadır. 4. dizede "hanım böcekleri" olarak ifade edilen varlık, 5. dizede yalnızca "böcek" sözcüğüyle karşılanmaktadır. Bu bakımdan 5. dizede değiştirim unsurunun kullanıldığı görülür. (Kır Şarkısı, 8. Sınıf Ders Kitabı)

Tablo 1’ göre 27 şiirde eş dizimsel örüntülemeye yer verilmiştir:

‘’ Savaş kavramı etrafında kağnı cephe, mermi, asker, düşman sözcüklerinin kullanıldığı görülmektedir’’ (Mustafa Kemal’ in Kağnısı, 5. Sınıf Ders Kitabı)
‘’Coğrafya kavramı etrafında çöl, dağ, orman, buzul, deniz, dünya, ülke, okyanus gibi sözcükler bir arada kullanılmıştır’’ (Dünya Benim, 6. Sınıf Ders Kitabı)
‘’ Av kavramı etrafında kapan, bekçi, ağ, avcı, çifte, nişan almak, ok, ip gibi bazı sözcük ve söz öbeklerinin örüntülendiği görülmektedir’’ (Dört Ahbaplar, 7. Sınıf Ders Kitabı)
‘’ Deniz kavramı etrafında damla, su, deniz, taşmak, gemiciler, fener, liman, gemiler, dalgalar, ufuk, nehir, akmak sözcüklerinin bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirildiği görülmektedir.’’ (Deniz Hasreti, 8. Sınıf Ders Kitabı)

Tablo 1’ e göre 26 şiirde yineleme unsuruna yer verilmiştir:

’ Atatürk gülümsedi öğretmenim" söz dizimi unsurunun toplamda 6 defa yinelendiği tespit edilmiştir.’’ (Atatürk Gülümsedi, 6. Sınıf Ders Kitabı)
"Memleket isterim" söz öbeği toplamda 4 defa yinelenmektedir.’’ (Memleket İsterim, 6. Sınıf Ders Kitabı)
‘’Ah bu türküler, köy türkülerimiz" söz öbeği toplamda 6 defa tekrarlanmaktadır.’’ (Türküler Dolusu, 7. Sınıf Ders Kitabı)
‘’Yaşamak" sözcüğü 'yaşayacaksın, yaşamak, yaşama, yaşamaktan' şeklinde kısmi olarak 4 defa yinelenmiştir.’’ (Kırın Tepesindeki Ağaca Övgü, 8. Sınıf Ders Kitabı)
Araştırma kapsamında ikinci olarak şiirlerde yer alan tutarlılık görünümleri tespit edilmiş ve tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 2. Şiirlerde yer alan tutarlılık görünümleri

TUTARLILIK GÖRÜNÜMLERİ	**F**
Özelleştirme Bağlantısı	21
Neden-Sonuç Bağlantısı	17
Karşılaştırma Bağlantısı	7
Karşıtlık Bağlantısı	6
Genelleştirme Bağlantısı	5

Tablo 2' ye göre 21 şiirde özelleştirme bağlantısına yer verilmiştir. Bunlar aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

''8 ve 11. dizeler arasında çocuklukla ilgili bazı özelleştirmelere yer verilmiştir: Uçurtmam bulutlardan yüce (8), Zıpzıplarım pırıl pırıldır (9), Ne güzel dönüyor çemberim (10), Hiç bitmese horoz şekerim (11)'' (Çocukluk, 5. Sınıf Ders Kitabı)

''1 ve 3. dizeler arasında özelleştirme yapılmıştır: Bir gün güneş doğmayacak (1), Doğulu batılı yok (2), Gece gündüz olmayacak (3). 1. dizede yer alan "güneşin doğmaması" söz öbeği "doğulu, batılı, gece, gündüz" gibi aynı kavram alanına giren sözcüklerle detaylandırılarak açımlanmıştır.'' (İnsana Saygı, 6. Sınıf Ders Kitabı)

''14 ve 17. dizeler arasında özelleştirme yapılmıştır: Ah bu türküler köy türküleri/ Mis gibi insan kokar mis gibi toprak (14), Hilesiz hurdasız çırılçıplak (15), Dişisi dişi erkeği erkek (16), Kaşı kaş gözü göz yarası yara (17)'' Dizelerde görüldüğü üzere türkü kavramı detaylandırılarak özelleştirilmiştir. (Türküler Dolusu, 7. Sınıf Ders Kitabı)

''Sadece kendin sevinecek değilsin/ Bu kırın tepesinde (11), Gölgene çekeceksin kurdu, kuşu (12), Rüzgâr, dallarını okşayacak (13)'' 11. dizede "sadece kendin sevinecek değilsin" dedikten sonra sevinecek diğer varlıklar örnek verilerek detaylandırılmıştır. Kurt, kuş, rüzgar gibi kavramlar buna örnektir. (Kırın Tepesindeki Ağaca Övgü, 8. Sınıf Ders Kitabı)

Tablo 2' ye göre 17 şiirde neden-sonuç bağlantısına yer verilmiştir:

''Durdu birdenbire Kocabaş, ova bayır durdu (21), Ta gerilerden başka kağnılar yetişti geçti gacır gucur (24), Kahroldu Elifçik, düşünceden düşünceden (26)'' 21. cümlede Kocabaş' ın durmasının sonucunda ova bayır durmuş, gerideki kağnılar yetişip Elif' in kağnısını geçmiş ve Elif üzülmüştür. Derin yapıda kurulan bu neden-sonuç ilişkisi dizeler arasında bağlantı kurulmasını kolaylaştırmıştır. (Mustafa Kemal' in Kağnısı, 5. Sınıf Ders Kitabı)

''Hani diyorsun ya, dünya/ durmadan dönen/ içi dolu bir yuvarlak (9), Bu yüzden baba/ en çok sevdiğin/ fotoğraf bu olacak (10)'' 9. sözcede dile getirilen durum 10. sözcede 'bu yüzden' nedenleyici bağlacıyla neden-sonuç ilişkisi bakımından ilişkilendirilmiştir. (Oyuncakların Oyuncağı Olmak, 6. Sınıf Ders Kitabı)

''Yaparken iyi düşün (7), Kimse görmesin zarar (8)'' 7 ve 8. dizeler arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmuştur. (Görgü, 7. Sınıf Ders Kitabı)

'' **Sana borçluyuz ta derinden! (29),** Çünkü yurdumuzu sen kurtardın (30), Yaralarımızı iyice sardın (32)'' 29 ve 30. Dizeler arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmuştur. (Atatürk Kurtuluş Savaşı' nda, 7. Sınıf Ders Kitabı)

Tablo 2' ye göre 7 şiirde karşılaştırma bağlantısına yer verilmiştir. Bunlar şöyle örneklendirilebilir:

''Çabuk giderdi, çok götürürdü Elifçik (7), Bu kez yine herkesten evvel almıştı yükünü (9)'' 7 ve 9. dizelerde Elif ve diğer insanlar karşılaştırılmıştır. (Mustafa Kemal' in Kağnısı, 5. Sınıf Ders Kitabı)

''Çamur oyuncakları/ demir oyuncaklar kırdı (21)'' Dizesinde şair, eski zamanlara ait 'çamur oyuncaklar' ın yaşadığımız yüzyılın bir getirisi olan 'demir oyuncaklar' etkisiyle işlevini kaybettiğini dile getirmiş ve karşılaştırma yapmıştır. (Oyuncakların Oyuncağı Olmak, 6. Sınıf Ders Kitabı)

''Kitaplarda değil, Türkülerde ara Yemen' i/ Öleni kalanı gidip gelmeyeni (12)'' 12. sözce kendi içinde karşılaştırma örneğine yer vermiştir. (Türküler Dolusu, 7. Sınıf Ders Kitabı)

Tablo 2' ye göre 6 şiirde karşıtlık bağlantısına yer verilmiştir:

''Nal sesleri vardı zamanda/ Uzak yakın... (4), Geceden sabaha doğru sesler/... /Artar, eksilir gibiydi (5), Baksan ki Gazi' nin gözlerinde/ Ölmekle yaşamak bir gibiydi (17)'' 4, 5 ve 17. sözcelerde uzak-yakın, artmak-azalmak gibi karşıtlıklardan yararlanılmıştır. (Canyoldaşıma Mektuplar, 6. Sınıf Ders Kitabı)

''Dünya benim... (2), Yürürüm kimi zaman kızgın çöllerde (3), Kimi zaman gemilere, uçaklara binerim (4), Kimi zaman dünya dar gelir bana (7)'' 2 ve 7. dizeler arasında karşıtlık ilişkisi vardır. (Dünya Benim, 6. Sınıf Ders Kitabı)

''Bir gün/ Sizler de yaşlanacaksınız (1), Bizler de çocuktuk, gençtik (9)'' Şiirin birbirinden uzak kıtaları içinde geçen bu dizeler şiirde iki karşıt kavramın işlendiğini göstermektedir. (Yaşlılardan Gençlere, 8. Sınıf Ders Kitabı)

''Küçüktüm, küçücüktüm (1)...Büyüdüm, işsiz kaldım, aç kaldım (9)'' Küçük-büyük şeklinde karşıtlık ilişkisi kurulmuştur. (Macera, 8. Sınıf Ders Kitabı)

Tablo 2' ye göre 5 şiirde genelleştirme bağlantısına yer verilmiştir:

''Dünya kimseye kalmaz (4)'' 2. kıtanın son dizesinde genel bir ifadeye yer verilmiştir. (Yunus Emre' den Seçmeler, 5. Sınıf Ders Kitabı)

''Dostluk kara günde belli olur (31), El birliği etmekle insan çok beladan kurtulur (43)'' Dostların başına gelen olaylardan bahseden şiirde, 31. cümlede "dostluk kara günde belli olur", 43. cümlede ise "el birliği etmekle insan çok beladan kurtulur" şeklinde bir genelleştirmeye başvurulmuştur. (Dört Ahbaplar, 7. Sınıf Ders Kitabı)

''Görgü kurallarını/ Çok iyi öğrenelim (9)'' 1' den 8' e kadar özel bir şekilde aktarılan bazı görgü kuralları, 9. sözcede genel bir ifadeyle dile getirilmiştir. (Görgü, 7. Sınıf Ders Kitabı)

''Bir damla su için göklere bakacaksın bazen (4), Yıldızlara dil dökeceksin sessizce (5), İncecik damarlarını/ Sert derinliklere salacaksın (6), Yaşamak kolay değil ağacım (7)'' 7. cümlede bir genelleştirme örneği vardır. Yaşamanın zorlukları 4, 5 ve 6. dizelerde detaylı bir şekilde

anlatılmıştır. 7. cümlede ise genel bir ifadeye yer verilmiştir. (Kırın Tepesindeki Ağaca Övgü, 8. Sınıf Ders Kitabı)

5. Sonuç

Tüm sınıf düzeylerinde yer alan şiirlerin bağdaşıklıklarında herhangi bir hataya rastlanmamıştır. Yukarıda da belirtildiği üzere çeşitli bağdaşıklık unsurlarının kullanımıyla şiirlerin metinsellik niteliğinin sağlamlaştırıldığı ve desteklendiği söylenebilir. Bu durum Köçer (2010)' in "Metin Çözümleme: Milli Eğitim Bakanlığı' nca Önerilen 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Metinsellik Ölçütleri Bağlamında Çözümlenmesi" adlı çalışması ve Şahin (2015)' in "Yurt dışındaki Türk Çocukları İçin Hazırlanmış Olan Pilot (5. sınıf) Ders Kitabının Metinsellik Ölçütlerin Bağlamında Çözümlenmesi" adlı çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Köçer (2010, s. 122-124) çalışmasında yer verdiği 5 metinde bağdaşıklık ve tutarlılıklarına yönelik kimi sıkıntılar tespit etse de genel olarak metinselliğin sağlandığını vurgulamıştır. Şahin (2015, s. 92) ise incelediği 10 metinde bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından bir eksiklik görülmediğini belirtmiştir.

Şiirlerin tamamında bağdaşıklığın neredeyse çoğu unsuruna rastlamak mümkündür. Hitap ettiği hedef kitlenin anlama düzeylerine uygun olarak özellikle gönderimlere sıklıkla başvurulduğu gözlenmiştir. Bu durum Güven, Halat ve Bal (2014, s. 227)' ın "Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Metinsellik Ölçütleri Açısından Çözümlenmesi" adlı çalışmalarında metinlerde gönderimsel bağdaşıklığa yeterli ölçüde yer verildiği tespitiyle örtüşmektedir. Bu bakımdan şiir türünün kurgusal ve öğretici metinlerden farklı olmadığı görülmüştür. Zamirler, iyelik ekleri, kişi ekleri vb. dil bilgisi unsurlarıyla gerçekleşen gönderimler sayesinde TDÖP' te (2018, s. 37-49) belirlenen kimi kazanımlara da ulaşmak mümkündür. Şöyle ki 5. sınıfta "**T. 5. 3. 10.** Kökleri ve ekleri ayırt eder"; 6. sınıfta "**T. 6. 3. 7.** Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder-(İyelik, çoğul eki, hâl ekleri üzerinde durulur), **T. 6. 3. 12.** Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar." gibi kazanımlara erişmede şiirlerin uygun bir ortam yaratacağı söylenebilir.

Şiirlerin neredeyse tamamında bağdaşıklık unsurlarından bağlaçlara yer verildiği tespit edilmiştir. Bağlaçlar yardımıyla dizeler, cümleler veya sözceler arasında çeşitli anlam ilişkileri kurmanın kolaylaştığı görülmüştür. Bu durum Güven (2014b, s. 523-528)' in "7.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Metinsellik Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışması ve Lüle Mert (2011, s. 21)' in "8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Metinsellik Ölçütlerine Uygunlukları" adlı çalışmasının bağlaçlara dayalı bağdaşıklığın yeterliliğine ilişkin tespitiyle örtüşmektedir. Bağlaçlar aracılığıyla TDÖP' te (2018, s. 36-51) yer verilen kimi kazanımlara ulaşılabileceği de söylenebilir. **T. 5. 4. 16., T. 6. 4. 9., T. 7. 4. 15.,T. 8. 4. 15.** şeklinde tüm sınıf düzeylerinde yer verilen "Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır." gibi bağlaçların işlevlerini ve anlama olan etkisini kavramaya yönelik kimi kazanımları hedef kitleye edindirmede şiirlerin de uygun bir ortam yarattığını söylemek mümkündür.

Şiirlerin büyük çoğunluğunda hem bağdaşıklığı hem de şiirselliği yakalamak adına koşutluklardan, devrik yapılardan ve yinelemelerden yararlanıldığı görülür. Neredeyse tüm şiirlerde özellikle bu yapıların öncelendiği ve böylelikle şiir türüne özgü ses uyumlarının oluşturulduğu göze çarpar. Hedef kitlede şiirin ayırt edici özelliklerini kavramaya yönelik etkiler oluşturmak adına bu unsurların işlevsel olduğunu söylemek mümkündür. TDÖP' te (2018, s. 37-50) özellikle 6. sınıfta yer verilen "**T. 6. 3. 27.** Şiirin şekil özelliklerini açıklar." kazanımının edinilmesinde önemli bir işlevi karşılayan bu unsurlar yardımıyla şiir türünün kafiye, redif gibi biçimsel özelliklerini kavratmak kolaylaşabilir

Diğer dikkat çeken bir sonuç ise neredeyse tüm şiirlerde bağdaşıklığı sağlamak adına eş dizimlilikten yararlanılması ve aynı kavram alanından sözcüklerle metinlerin oluşturulmasıdır. Bu tespit Demir (2012, s. 1074)' in gerçekleştirdiği "İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Metinlerinde Yer Alan Değer Unsurlarının Eş dizimsel Örüntülemeler Açısından Görünümleri" adlı çalışmanın hikâye metinlerinde eş dizimliliğe yeterince yer verildiği tespitiyle örtüşmektedir. İncelenen metin türünün hikâye değil de şiir türü olması bu gerçeği değiştirmemiştir. Bu yolla hem anlatımı zenginleştirmenin hem metnin bütünlüğünü sağlamanın hem de hedef kitle olan öğrencilerin aynı kavram alanına ait sözcükleri öğrenmelerini desteklemenin amaçlandığı söylenebilir. Bu bakımdan söz varlığını zenginleştirmek ve aynı kavram alanına ait sözcükleri benimsetmede şiirlerin uygun metinler olduğu söylenebilir.

Tüm şiirlerde eksiltili yapılara yer verilmiştir. Gereksiz sözcük tekrarını önlemek ve dil ekonomisi sağlamak adına başvurulan bu eksiltili yapılarda özellikle özne ve tamlayan unsurlarının eksiltildiği görülmüştür. Bu tespit Lüle Mert (2011, s. 21)' in yukarıda adı geçen çalışmasında kurgusal ve öğretici metinlerdeki eksiltiye yönelik elde ettiği sonuçlarla bire bir örtüşmemektedir. Bu bakımdan eksiltiye dayalı bağdaşıklık açısından şiirlerin, kurgusal ve öğretici metinlerden farklı olduğu görülmüştür. Ancak bu tespit, Güven (2014b, s. 523-528)' in çalışmasındaki kurgusal metinlerde eksiltinin yeterliliğine ilişkin tespitlerle örtüşmektedir. Bu bakımdan kurgusal metinler ve şiirlerde sıklıkla eksiltiden yararlanıldığı söylenebilir. Sonuç olarak özellikle eksiltili yapılara sıklıkla başvuran şiirler kişi eklerinin veya iyelik eklerinin işlevlerini öğretmede uygun bir ortam oluşturabilir.

Değiştirimin ise en az başvurulan bağdaşıklık görünümü olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ise Lüle Mert (2011, s. 21) ve Güven, Halat ve Bal (2014, s. 227)' ın yukarıda verilen çalışmada değiştirimin yetersizliğine yönelik elde ettikleri sonuçlarla örtüşmektedir. Bu bakımdan değiştirimin metin türünden bağımsız olarak çok tercih edilmeyen bir bağdaşıklık türü olduğu söylenebilir. Ancak tüm şiirlerde olmasa da özellikle 5. ve 7. sınıf ders kitaplarında yer alan şiirlerde bağdaşıklığın bir diğer unsuru olan değiştirime diğer sınıflara oranla daha fazla yer verildiği gözlenmiştir. Bu yolla hem anlatımı hem de hedef kitlenin söz varlığını zenginleştirmek amaçlanmıştır. Bu bakımdan bağlamdan yola çıkarak sözcük veya söz öbeklerinin anlamlarını keşfetmeyi ve yakın anlamlı kimi sözcükler arasında ilişki kurmayı öğretmek adına şiirler önemli bir işlevi karşılamaktadır.

Genel olarak şiirlerin tutarlılığında herhangi bir anlamsal veya mantıksal hataya rastlanmamıştır. Şiirlerin tutarlılığının hem bağdaşıklık hem de yer yer rastlanan bazı tutarlılık görünümleriyle sağlandığı görülmüştür. Bu tespit, yukarıda bahsi geçen Köçer (2010) ve Şahin (2015)' in çalışmalarındaki tutarlılığa yönelik sonuçlarla örtüşmektedir.

En çok başvurulan tutarlılık görünümünün ise özelleştirme bağlantısı olduğu görülmüştür. Bu özelleştirme bağlantısıyla birlikte metinlerde örneklendirme ve detaylandırmalara gidilmiştir. Böylelikle TDÖP' te (2018, s. 37-50) de belirtilen anlamaya yönelik kimi kazanımları edinmek kolaylaşmaktadır. **T. 5. 3. 14., T. 6. 3. 20., T. 7. 3. 17., T. 8. 3. 17.** şeklinde her sınıf düzeyinde yer alan "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler."; **T. 5. 3. 20., T. 6. 3. 19., T. 7. 3. 16., T. 8. 3. 16.** şeklinde her sınıf düzeyinde yer verilen "Metnin konusunu belirler." gibi kazanımları edindirmede özelleştirme bağlantısı etkili bir unsurdur.

Özelleştirmeden sonra en sık başvurulan tutarlılık görünümleri ise neden-sonuç ve karşılaştırma bağlantılarıdır. Bu bağlantılarla birlikte metin içi anlam kurmanın kolaylaştığı görülmektedir. TDÖP' te (2018, s. 38-50) **T. 5. 3. 31., T. 6. 3. 29., T. 7. 3. 28., T. 8. 3. 25.** şeklinde tüm sınıf düzeylerinde yer alan "Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur." kazanımıyla hedef kitlenin metne yönelik neden-sonuç, karşılaştırma, amaç-sonuç gibi çıkarımlarda bulunması sağlanmış olur. Şiirler bu kazanımı edindirmede işlevsel bir niteliğe sahiptir. Genelleştirme ve karşıtlık bağlantıları ise şiirlerde en az yer verilen tutarlılık görünümleridir. Kimi şiirlerde yer yer rastlansa da yine hedef kitle açısından metni anlamayı, sorgulamayı, yorumlamayı veya değerlendirmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir.

Ancak tüm sınıf düzeylerindeki şiirlerin tutarlılık bakımından çözümlenmesinin sonucunda genel olarak şiirlerde tutarlılık görünümlerinin hepsine rastlamanın güç olduğu tespit edilmiştir. Her şiirde bir ya da iki görünüme yer verildiği görülmüştür. Şiirlerin kısa metinler olması tutarlılık görünümlerine başvurmayı zorlaştırmıştır. Böylelikle hedef kitlenin metinlerin tutarlılığını sorgulamaya yönelik kimi dil unsurlarını görmeleri açısından şiirlerin etkili bir öğrenme aracı olmayacağı söylenebilir. Sonuç olarak bağdaşıklık ve tutarlılık görünümleriyle anlamsal ve mantıksal açıdan bir bütün olduğu tespit edilen bu şiirlerle Türkçe öğretiminin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebileceği öngörülür.

6. Öneriler

1.Ana dili eğitiminin amaç ve kazanımlarına ulaşılmasında metinler önemli bir işlevi karşılamaktadır. TDÖP' te belirlenen amaç ve kazanımlara ulaşma, öğrenci tarafından anlaşılan metinlerle mümkün olacaktır. Bu bakımdan ders kitaplarında yer alan metinlerin anlamlı ve mantıklı bir bütün olmasını sağlayan metinsellik ölçütlerine uygunluğuna gereken önem verilmelidir. Ders kitaplarına metin seçerken özellikle metinsellik ölçütlerine uygun metinlerin seçilmesine özen gösterilmelidir.

2.Sanatsal ve estetik bir öğretim aracı olan şiirlerin metinsellik ölçütlerine uygunluğu oldukça önemlidir. Şiirlerin gerek edebi zevk kazandırmada gerekse de etkili bir ana dili eğitimini

gerçekleştirmede işlevsel bir yeri vardır. Ders kitaplarındaki metinlerin metinselliğine yönelik yapılan çalışmaların neredeyse tamamında kurgusal ve öğretici metinlerin incelendiği, şiirlere yönelik kapsamlı bir çözümlemenin yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan şiirlerin metinsellik ölçütlerine uygunluğuna ilişkin farklı çalışmalar yapılmalıdır.

3.Şiirlerin metinselliğine yönelik çözümlemeler yapılırken bazı metinlerde yazım yanlışlarının olduğu gözlenmiştir. Bu bakımdan ders kitaplarında yer alan metinlerde yazım hatalarına yer verilmemesine dikkat edilmelidir.

Kaynakça

Akbayır, S. (2013). Cümle ve metin bilgisi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başkan, Ö. (2003). Bildirişim insan-dili ve ötesi. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Beaugrande, R. A. D. and Dressler, W. U. (2002). İntroduction to textlinguistic. London: Longman Group Company. (Digitall reformatted-2002).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, H. (2014). Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde görsel-işitsel materyal kullanma durumları ve bunu etkileyen faktörler. İnternational Journal of Language Academy, 2 (4), 333-347.

Coşkun, H. (2016). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. İnternational Journal of Language Academy, 4 (4), 355-367.

Çevik, A. (2017). Dil öğretiminde edebî metin olarak şiir seçimi. İnternational Journal of Language Academy, 5 (2), 141-151.

Demir, T. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerinde yer alan değer unsurlarının eşdizimsel örüntülemeler açısından görünümleri. Turkish Studies--International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,7 (2), 1063-1078.

Dilidüzgün, Ş. (2017). Metindilbilim ve Türkçe öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Günay, V. D. (2013). Metin bilgisi. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Güven, A. Z. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi. Turkish Studies-- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9 (8), 517-535.

Güven, A. Z., Halat, S. ve Bal, M. (2014). Ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. İnternational Journal of Language Academy, 2 (3), 208-231.

İşeri, K. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik özellikleri. Ülper, H. (Yay. Haz.) Türkçe ders kitabı çözümlemeleri. (s. 91-113). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Korkut, E. (2003). Dilbilimsel şiir çözümlemeleri. Günümüz Dilbilim Çalışmaları. (s. 133-142). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Köçer, N. (2010). Metin çözümlemesi Milli Eğitim Bakanlığı`nca önerilen 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin metinsellik ölçütleri bağlamında çözümlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Lüle Mert, E. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. Dil Dergisi, 153, 7-23.

Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. Günümüz Dilbilim Çalışmaları. (s. 121-132). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Özkan, B. (2004). metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve haldun taner' in "on ikiye bir var" adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1), 167-182.

Piaget, J. (2013). çocuğun gözüyle dünya (Çev: İsmail Yerguz). Ankara: Dost Kitabevi.

Subaşı Uzun, L. (1995). Orhon Yazıtlarının metindilbilimsel yapısı. Ankara: Simurg Yayınları.

Şahin, A. (2015). yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanmış olan pilot (5. sınıf) ders kitabının metinsellik ölçütlerin bağlamında çözümlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Torusdağ, G. ve İşimtekin, S. (2016). Furug Ferruhzâd' ın "Kâbus" öyküsü üzerine metindilbilimsel bir çözümleme. DTCF Dergisi, 56 (2), 160-199.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018). Ankara.

Vardar, B. (2001a). Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Yalçın, A. (2002). Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.

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

COĞRAFYA EĞİTİMİNDE BELGESEL KULLANIMININ ETKİSİ[1]

Furkan ATEŞ[2]

Yıldız Teknik Üniversitesi

Onur KAVAK[3]

Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Meryem HAYIR KANAT[4]

Yıldız Teknik Üniversitesi

Öz

Eğitimde belgesel her geçen gün daha etkin olarak kullanılmaktadır. Sınıflarda giderek artan oranda akıllı tahta, elektronik tahta ve projeksiyon kullanımları yer almakta ve bu sayede görsel materyaller daha aktif kullanılabilmektedir. Bu çalışmanın temel hedefi sınıf ortamında konular işlenirken belgesel destekli konu anlatımının akademik başarı üzerindeki etkisini ölçmektir. Bu amaçla; ortaokul sosyal bilgiler dersi müfredatında yer alan coğrafya konuları incelenmiş ve 7. Sınıf sosyal bilgiler müfredatında yer alan "Ülkemizde Nüfus" ünitesi seçilmiştir. Daha sonra ünite kazanımlarına uygun bir belgesel oluşturularak kullanıma hazır hale getirilmiştir. Oluşturulan belgesel İstanbul'da Bayrampaşa Nuri Örs Ortaokulunda deney ve kontrol grupları oluşturularak ölçüldü. Ölçme için iki şube belirlenmiş, bir nicel araştırma yöntemi olan deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, her iki grup ön test ve son teste tabi tutulmuştur. Ölçme için kullanılan ölçek araştırma ekibi tarafından geliştirilmiş çoktan seçmeli sorulardan oluşmuştur. Ölçme sonucu elde edilen sonuçlar SPSS programı ile değerlendirilmiş ve belgeselin başarıyı olumlu olarak etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya Eğitimi, Belgesel Kullanımı, Türkiye'de Nüfus, Belgeselin Akademik Başarıya etkisi

[1] *"Sosyal bilgiler dersine yönelik belgesel oluşturma ve geliştirilen belgeselin akademik başarıya etkisinin ölçümü"* adlı TÜBİTAK 2209-A projeleri 2017-II Projesinden üretilmiştir.

[2] Furkan Ateş, YTÜ Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Lisans Öğrencisi, furkanates22@gmail.com

[3] Onur Kavak YTÜ Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Lisans Öğrencisi

[4] Doç. Dr. Meryem HAYIR KANAT, Yıldız Teknik Üniversitesi Öğretim Üyesi, mhayir@yildiz.edu.tr

THE EFFECT of DOCUMENTARY USE in GEOGRAPHY EDUCATION

Abstract

The documentary is used more effectively in education every day. In classrooms, the use of smart boards, electronic boards and projections is increasingly increasing, so visual materials can be used more actively. The main objective of this study is to measure the effects of documentary-supported lecture on academic achievement. For this purpose; The subjects of geography in the social studies curriculum of secondary school were examined and the ında Population in our country mü unit in the 7th grade social studies curriculum was selected. Then, a documentary suitable for unit gains was created and made ready for use. The documentary was created in İstanbul by Bayrampaşa Nuri Örs Middle School. Two groups were determined for the measurement, one was the quantitative research method, the experimental and control groups were formed, both groups were subjected to pre-test and post-test. The scale used for measurement consists of multiple choice questions developed by the research team. The results of the measurement were evaluated with SPSS program and it was concluded that the documentary affected the success positively.

Key Words: Geography Education, Documentary Usage, Population in Turkey, Documentary Impact of Success

Giriş

"Çağımızın önemli bir gerçeği, teknoloji çağı olmasıdır. Teknoloji yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da önemli değişimler gerektirmektedir. Teknoloji eğitimin amaç ve içeriği yanında, özellikle öğrenme-öğretme sürecinde önemli değişimleri zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda günümüzün öğretmeni teknolojiden korkmamalı, ona karşı olumlu tutumlar geliştirmeli ve onu eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde etkili olarak kullanabilmelidir." (Doğanay, 2005: 43 aktaran Öztaş, 2016)

"Öğretme-öğrenme sürecinde materyaller, öğretimi desteklemek amacıyla kullanılmaktadır. Konuya ve amaca uygun olarak seçilmiş materyaller, öğretilen konuyu canlı hâle getirmekte, öğretim sürecini zenginleştirip, öğrenmeyi artırmaktadır. Materyaller aynı zamanda öğrencilerin ilgi alanlarını genişletmekte, motivasyonlarını da yükseltmektedir." (Demiralp, 2007). Kocabıyık-Kaymak, (2016) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler derslerinin temel sorunlarından birinin öğrencinin derse motivasyonunu arttıran ders anlatımının sunulamadığını saptamış ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programının genel amaçlarında görsel-işitsel bir materyal olan belgeselin kullanımının desteklendiğini aktarmıştır.

"Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı yeni öğretim programında görsel ve işitsel araçların kullanımına önem verildiği görülmektedir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden derslerde filmleri ve CD-Romları kullanmaları istenmekte, öğretmenlere yardımcı olması amacıyla öğrenci çalışma kitaplarında örnek film izleme etkinlikleri yer almaktadır." (Meb 2005; Meb 2006 Aktaran Öztaş, 2016)

"Etkili öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda görsel betimlemeler, yansılar, video görüntüleri, çoklu ortamlar ve günümüzde pek çok kullanım alanı bulan bilgisayarlar öğrenme ortamlarında bireyin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır." (Demirel & diğer. 2006 aktaran Sidekli & diğer, 2013) Bu bağlamda görsel-işitsel materyal olan belgeselin kullanımı etkili öğrenmeye katkıda bulunacaktır.

"Öğrencilerin bilgiyi hatırlama oranlarına bakıldığında okuduklarının % 10'unu, duyduklarının % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem duyduklarının % 50'sini, görüp, işitip ve söylediklerinin % 80'ini, görüp, işitip, dokunup ve söylediklerinin % 90'ını öğrendiklerini görmekteyiz" (Demirel 2002, aktaran Kocabıyık-Kaymak, 2016). Bu bağlamda hem görsel hem işitsel materyal olan belgeselin öğrencilerin bilgiyi hatırlama düzeylerine göre öğrendiklerinin %50 sini hatırladığını kanıtlar niteliktedir.

"Öğrenme-öğretme sürecinde belgesel kullanımında öğrenciler görsel olarak bir doyuma ulaşmakta, belgesel işitsel özellikler de taşıdığı için bilgi kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadırlar" (Tay & Yıldırım, 2013 aktaran Sidekli & diğer. 2013). Bu nedenle yapılan araştırmanın amacı 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde öğretim programında belirtilen kazanımlara uygun oluşturulan belgeselin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemektedir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin, deney öncesindeki başarıları arasında farklılık var mıdır?

2. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin, deney sonrasındaki başarıları arasında farklılık var mıdır?

3. Deney grubu öğrencilerinin ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmayı diğer çalışmalardan ayıran en önemli nokta ders kitabında yer bulan bir öğrenme alanı ile ilgili bir belgesel doküman oluşturmasıdır. Yapılan literatür taramasında kitaptaki bir öğrenme alanı ile ilgili belgesel dokümana ulaşılamamıştır. Araştırmamıza temel olan "Ülkemizde Nüfus" ünitesi ders kitabında incelenmiş ve ünitesi kazanımlarını sağlamayı hedefleyen senaryo yazılmıştır. Daha sonra amaca uygun belgesel oluşturulmuş ve belgeselin akademik başarıya etkisi ölçülmüştür.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde belgesel film kullanımının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin ders kitapları kapsamında bulunan "Ülkemizde Nüfus" ünitesi üzerinde öğrenci başarısına etkisini ölçmek üzere "ön test, son test, kontrol gruplu" deneme modeline göre desenlemiştir. Ön test, son test, kontrol gruplu modelde biri deney, diğeri de kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır. Araştırmada, belgesel kullanılan grup deney grubu, geleneksel yöntemin uygulandığı sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Evren-Örneklem

Araştırmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, İstanbul'un Bayrampaşa ilçesinde yer alan Nuri Örs Ortaokulunda yedinci sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Çalışma için gerekli izinler araştırmacıların bağlı bulunduğu üniversite rektörlüğü ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü onayıyla sağlanmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinde belgesel kullanımının başarıya olan etkisini ölçmeyi amaçlayan araştırmamızda Bayrampaşa Nuri Örs Ortaokulunda deney ve kontrol grubu olarak iki sınıf belirlenmiştir. Kontrol grubu sınıfında düz anlatım yöntemi, deney grubunda ise proje kapsamında geliştirilen belgesel desteği ile ders anlatılmıştır. Uygulama yapılan kontrol grubunda 32, deney grubunda 27 öğrenci mevcut bulunmuştur. Proje ekibinde yer alan iki araştırmacı eş zamanlı olarak sınıflarda uygulamayı gerçekleştirmişlerdir. Uygulamaya başlamadan önce her iki gruba da proje ekibi tarafından geliştirilen başarı ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Aynı ölçek dört (4) ders saatlik uygulama sonucunda son test olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo ve grafik haline getirilmiştir

Veri Toplama Aracı

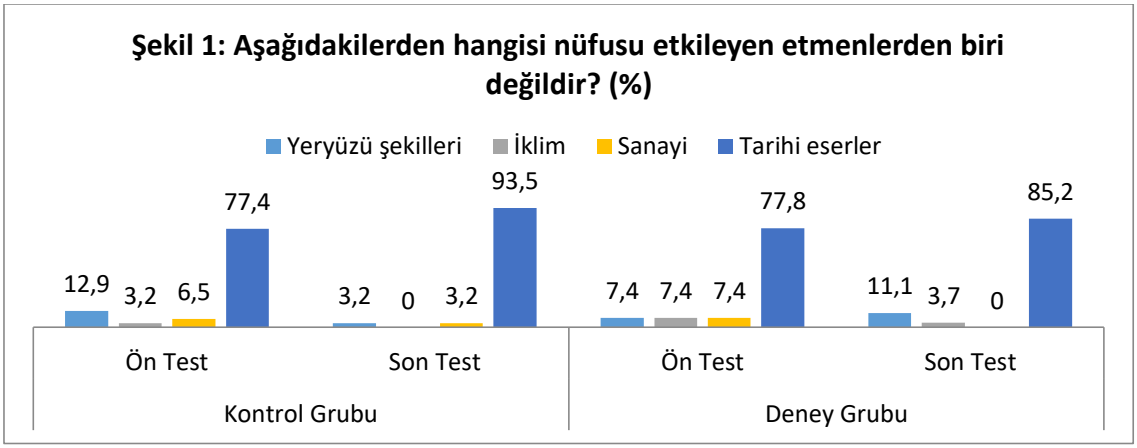
Araştırmada ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Ülkemizde Nüfus Ünitesi ile ilgili öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek üzere dört seçenekli çoktan seçmeli 25 maddeden oluşan başarı testi geliştirilerek uygulanmıştır. Başarı testindeki maddeler 7. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve ilgili literatür dikkate alınarak hazırlanmıştır. Maddeler oluşturulduktan sonra alan uzmanları tarafından incelenmiştir.

Belgeselin Hazırlanması

Araştırmada ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Ülkemizde Nüfus Ünitesi ile ilgili kazanımları barındıran belgesel oluşturulmuştur. Belgesel oluşturulurken öncelikle alan ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Toplanan bilgilerden, belgelerden yararlanılarak belgesel senaryosu yazılı hale getirilmiştir. Hazırlanan senaryoya uygun görseller toplanarak yada oluşturularak senaryoya entegre edilmiştir. Son olarak senaryo seslendirilerek belgesel tamamlanmıştır.

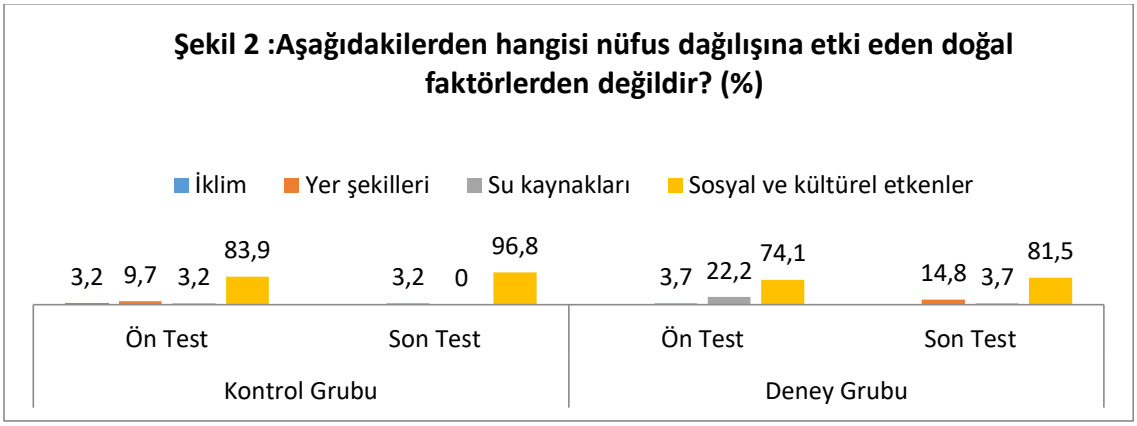
Veri Analizi

Öğrencilerin Ülkemizde Nüfus ünitesindeki akademik başarılarını belirlemek için kullanılmış olan başarı testindeki maddelere öğrencilerin doğru cevap verme durumları "1" puan, yanlış cevap verme ve cevap vermeme durumu " 0" puanla değerlendirilmiştir. Bu durumda öğrencilerin başarı testinden alabilecekleri en yüksek puan "20" en düşük puan ise "0" dır. Ölçme aracıyla elde edilen verilerde anlamlı farklılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir



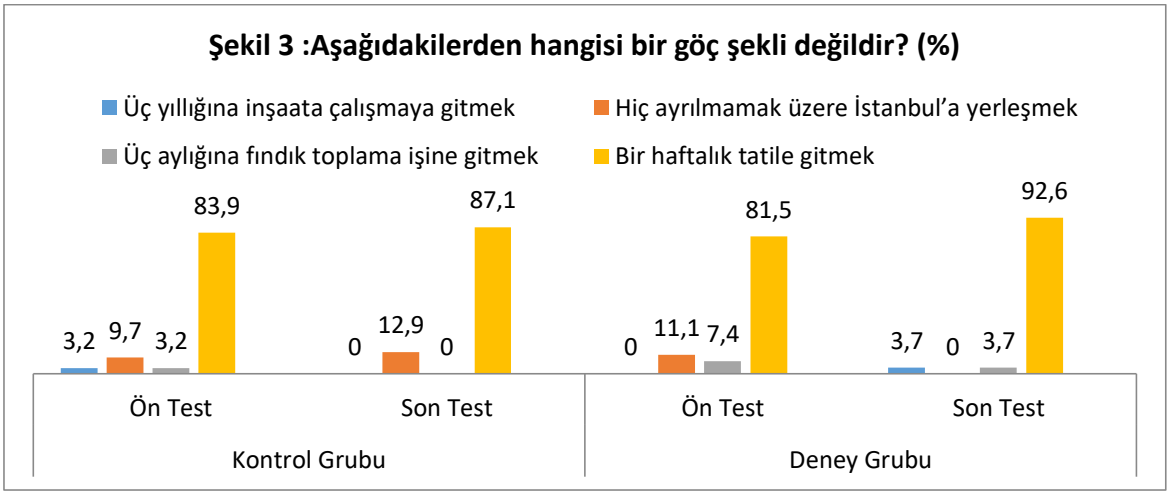
.

Şekil 1'de nüfusu etkileyen etmenlerden birisi sorulmuş, her iki grup arasında birbirine yakın oranlarda değişim olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin %77,8'i ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %85,5'lik başarı elde edilmiştir. Böylece % 7,4lük artış gerçekleşmiştir. Her iki grupta da yapılan Pearson Chi-Square (K^2) Testi'ne göre deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da artış olmasına rağmen bu artışın (K^2) Testi'ne göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

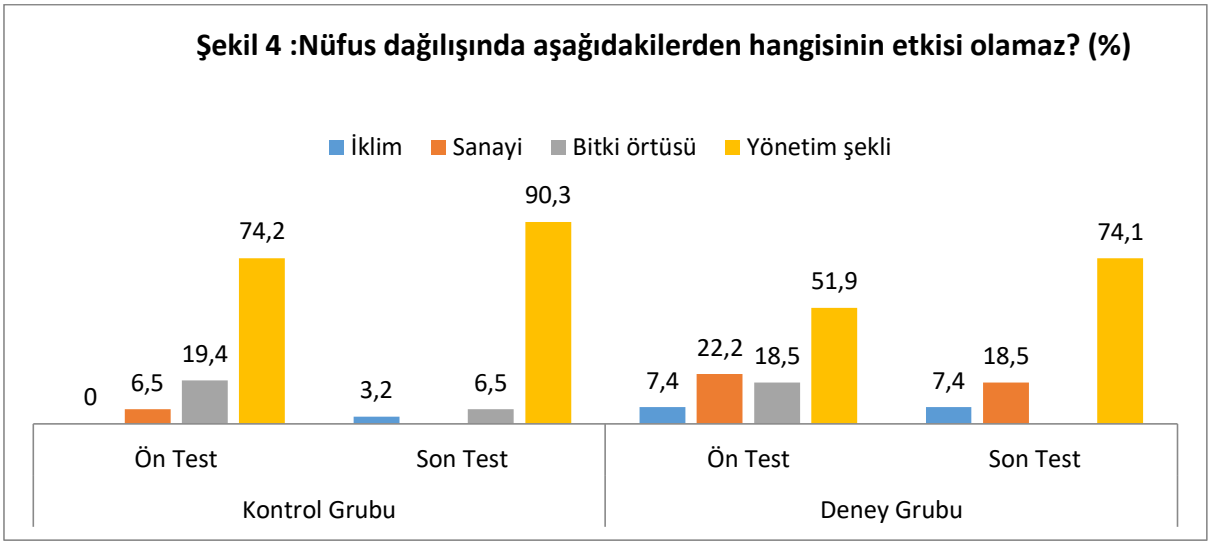


Şekil 2'de nüfusun dağılışını etkileyen doğal faktörler sorulmuş, her iki grup arasında birbirine yakın oranlarda değişim olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin %74,1'i ön testte

doğru cevabı vermiş iken son testte %81,5'lik başarı elde edilmiştir. Böylece % 7,4lük artış gerçekleşmiştir. Her iki grupta da yapılan (K^2) Testi'ne göre deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da artış olmasına rağmen bu artışın (K^2) Testi'ne göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

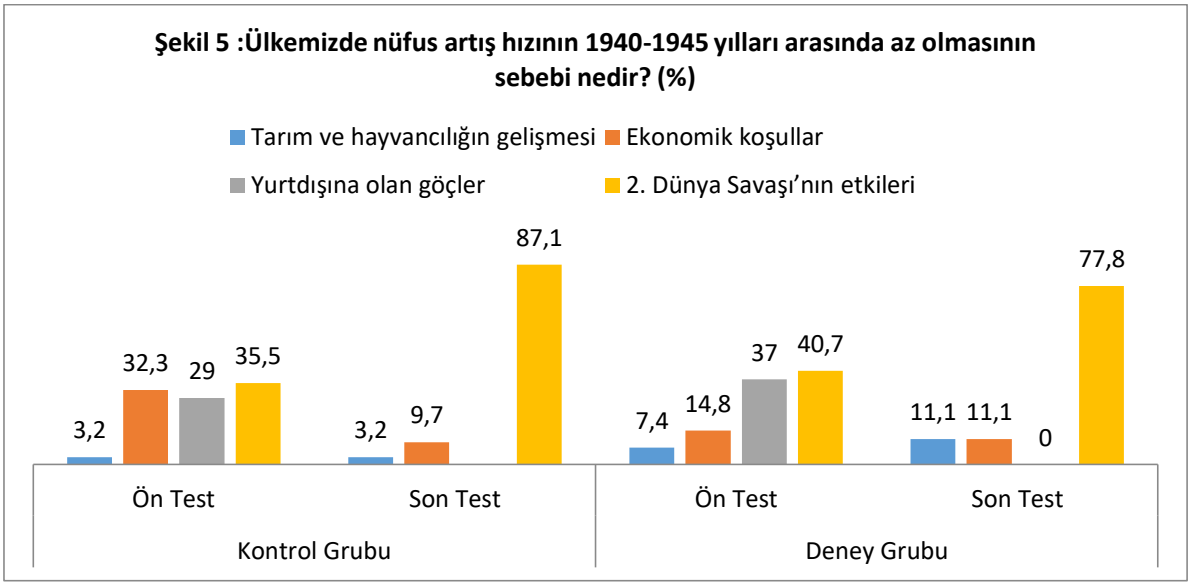


Şekil 3'te göç şekillerinden olmayan seçenek sorulmuş, her iki grup arasında birbirine yakın oranlarda değişim olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin %81,5'i ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %92,6'lık başarı elde edilmiştir. Böylece % 11,1'lik artış gerçekleşmiştir. Her iki grupta da yapılan(K^2) Testi'ne göre deney ve kontrol gurubundaki değişikliklerin anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir.

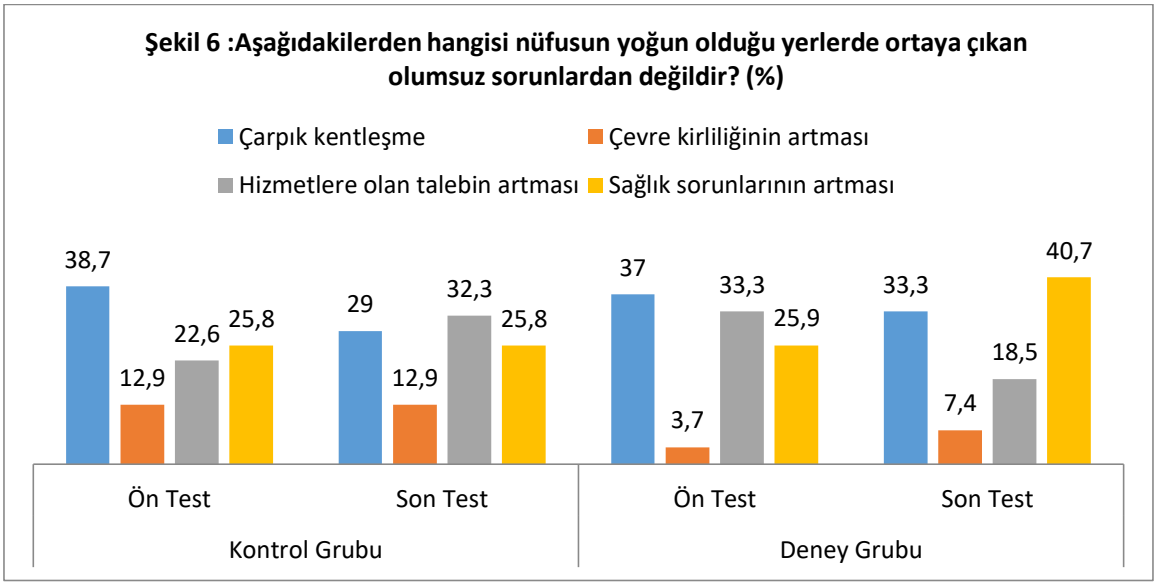


Şekil 4'te nüfus dağılışında etkili olmayan seçenek sorulmuş, her iki grup arasında birbirine yakın oranlarda değişim olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin %51,9'u ön testte

doğru cevabı vermiş iken son testte %74,1'lik başarı elde edilmiştir. Böylece % 22,2'lik artış gerçekleşmiştir. Her iki grupta da yapılan (K^2) Testi'ne göre kontrol gurubundaki değişikliklerin anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Buna karşılık deney grubunda artış olmasına rağmen anlamlı farklılık oluşmamıştır.

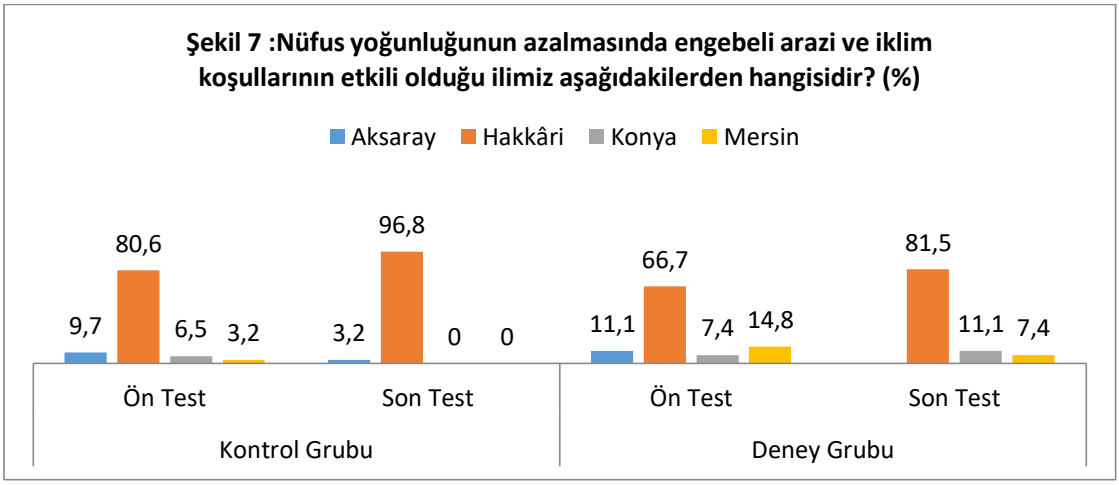


Şekil 5'te 1940-1945 yılları arasında nüfus artış hızının az olmasının sebepleri sorulmuş, her iki grup arasında birbirine yakın oranlarda değişim olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin %40,7'si ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %77,8'lik başarı elde edilmiştir. Böylece % 37,1'lik artış gerçekleşmiştir. Her iki grupta da yapıla (K^2) Testi'ne göre deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da artış olmasına rağmen bu artışın (K^2) Testi'ne göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.



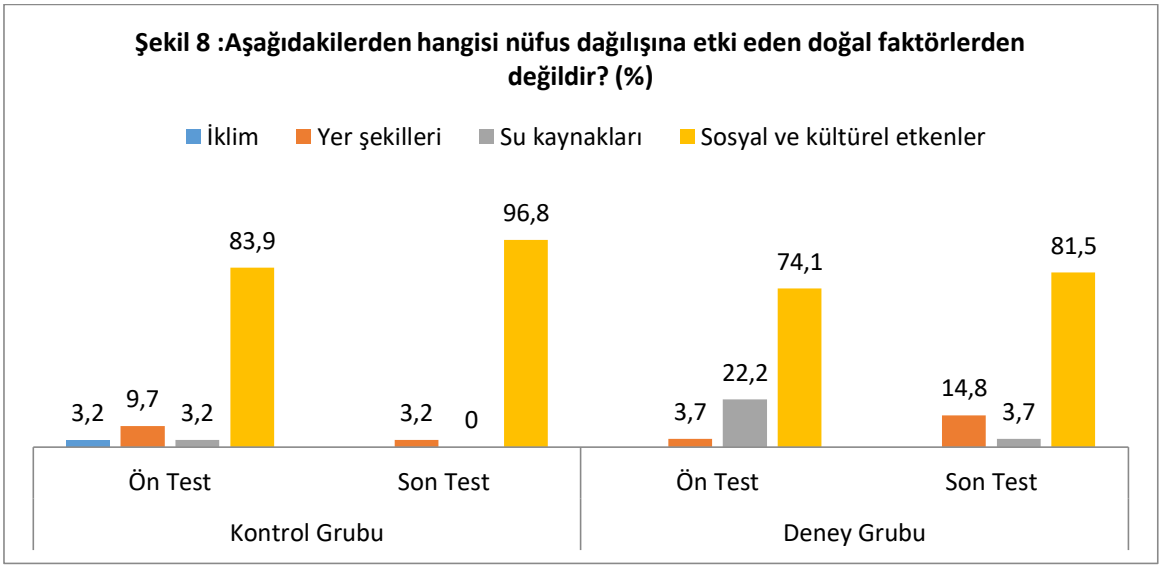
Şekil 6 :Aşağıdakilerden hangisi nüfusun yoğun olduğu yerlerde ortaya çıkan olumsuz sorunlardan değildir? (%)

Şekil 6'da nüfusun yoğun olduğu yerlerde ortaya çıkan sorunlardan olmayan seçenek sorulmuş, her iki grup arasında birbirine yakın oranlarda değişim olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin %25,9'u ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %40,7'lik başarı elde edilmiştir. Böylece % 14,8'lik artış gerçekleşmiştir. Her iki grupta da yapılan (K^2) Testi'ne göre deney grubu ve kontrol grubundaki farklılıkların anlamlı olduğu görülmektedir.

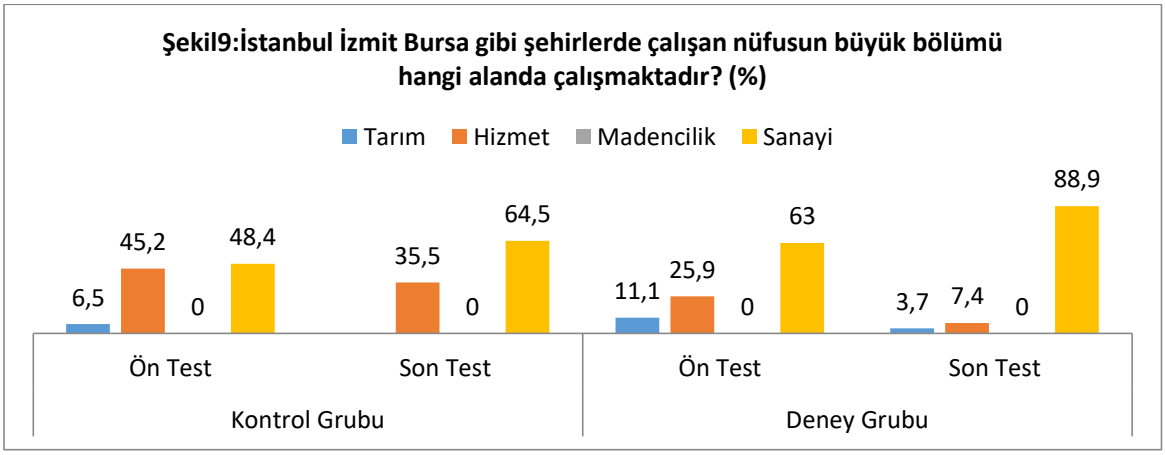


Şekil 7 :Nüfus yoğunluğunun azalmasında engebeli arazi ve iklim koşullarının etkili olduğu ilimiz aşağıdakilerden hangisidir? (%)

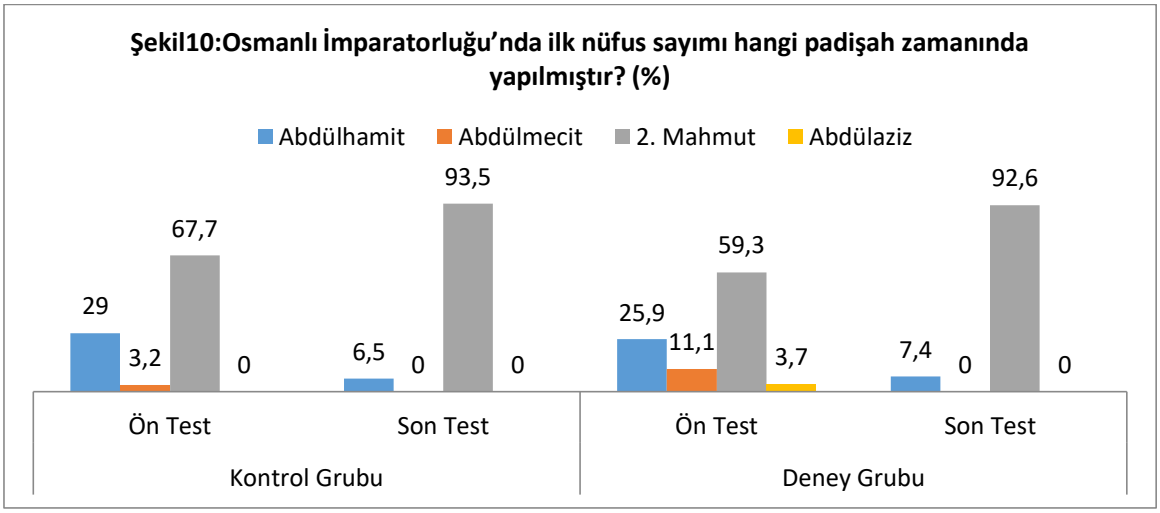
Şekil 7'de nüfus yoğunluğunun azalmasında engebeli arazi ve iklim koşullarının etkili olduğu il sorulmuş, her iki grup arasında birbirine yakın oranlarda değişim olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin %66,7'si ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %81,5'lik başarı elde edilmiştir. Böylece % 14,8lik artış gerçekleşmiştir. Her iki grupta da yapılan K^2- Testine göre farklar anlamlı değildir. Kontrol grubunda değer 0,969 iken, deney grubunda 0,079 olarak tespit edilmiştir.



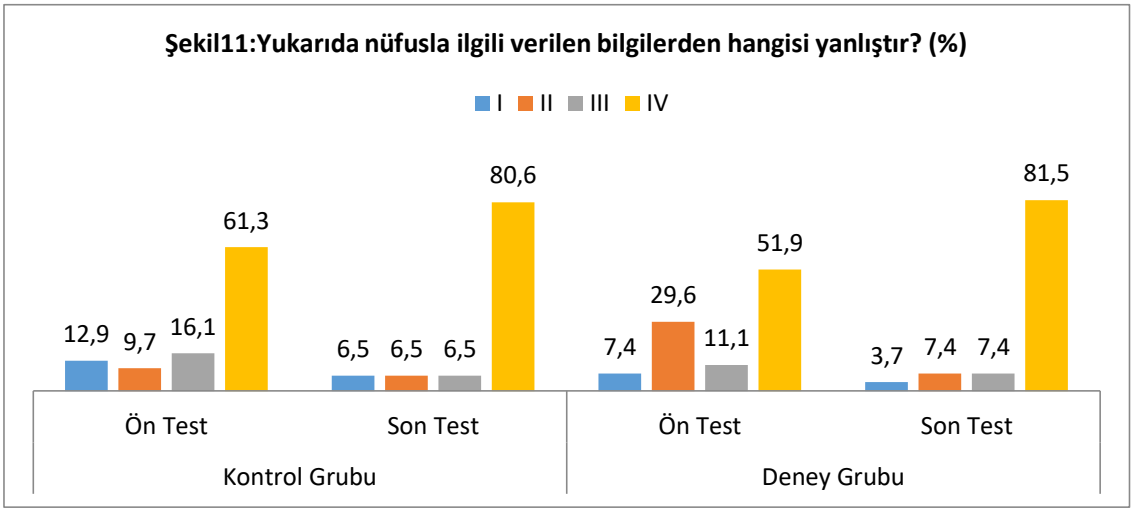
Şekil 8'de Nüfus dağılışını etkileyen doğal faktörlerin öğrenilme düzeyi belirlenmeye çalışılmış, Kontrol grubunda (K^2) Testi sonucu 0,978, deney grubunda 0,000 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grubunda anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin %74,1'i ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %81,5'lik başarı elde edilmiştir. Böylece % 7,4 lük artış gerçekleşmiştir. Yapılan ki kare testine göre deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da artış olmasına rağmen bu artış (K^2) Testi'ne göre anlamlı değildir.



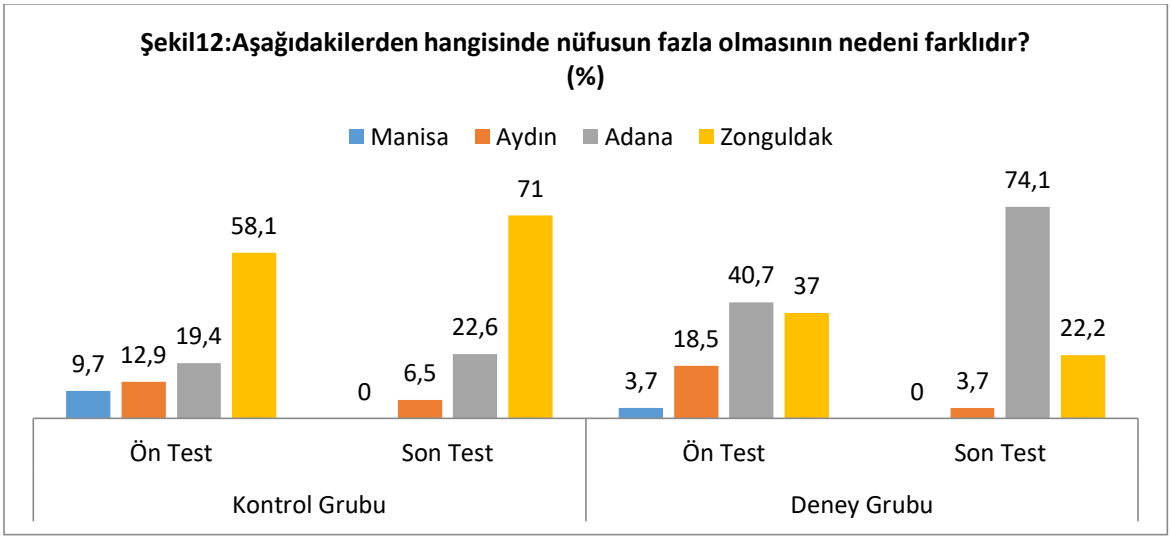
Şekil 9'da İstanbul İzmit Bursa gibi illerde çalışan nüfusun büyük çoğunluğunun hangi alanda çalıştığı sorulmuş, Kontrol grubunda (K^2) Testi sonucu 0,001, deney grubunda 0,005 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre her iki grupta da anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin %63'ü ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %88,9'luk başarı elde edilmiştir. Böylece % 28,9'luk artış gerçekleşmiştir.



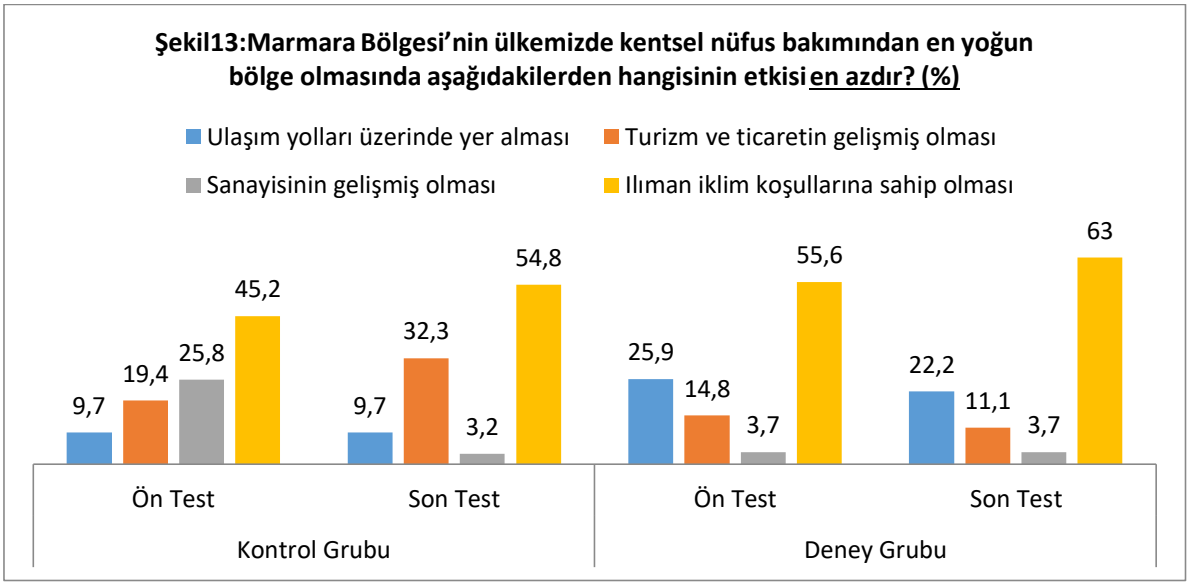
Şekil 10'da Osmanlı İmparatorluğunda ilk nüfus sayımının hangi padişah döneminde yapıldığı sorulmuş, Kontrol grubunda (K^2) Testi sonucu 0,073, deney grubunda 0,004 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grubunda anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin %59,ü' ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %92,6'lık başarı elde edilmiştir. Böylece % 33,3 lük artış gerçekleşmiştir. Yapılan (K^2) Testine göre deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da artış olmasına rağmen bu artış (K^2) Testi'ne göre anlamlı değildir



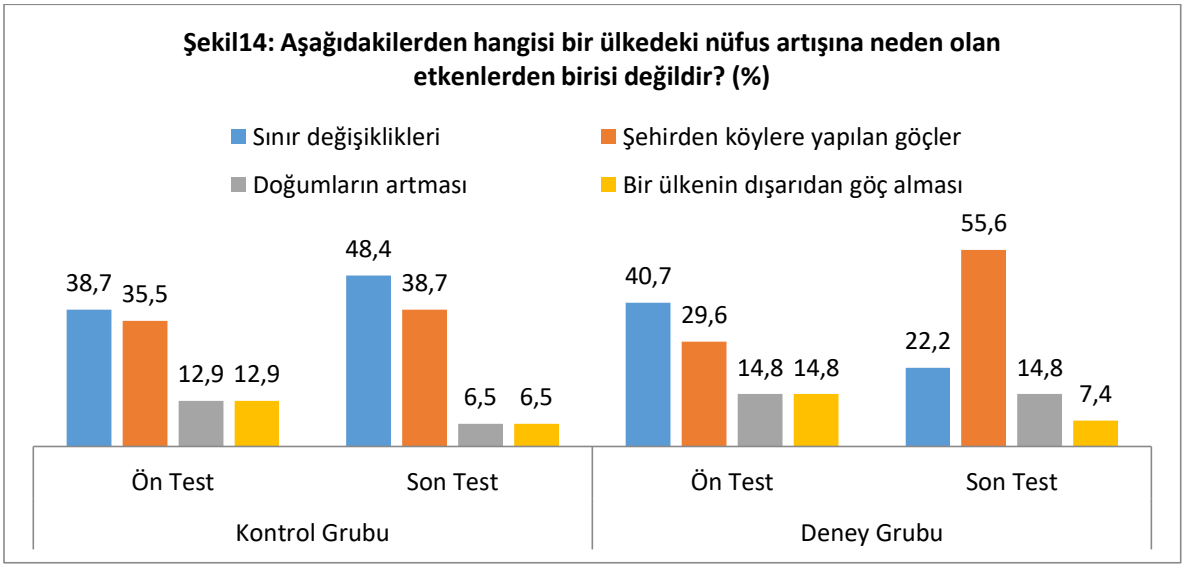
Şekil 11'de nüfus ile ilgili verilen yanlış seçeneğin bulunması istenmiş, Kontrol grubunda (K^2) Testi sonucu 0,000, deney grubunda 0,254 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kontrol grubunda anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin %51,9u' ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %81,5'lik başarı elde edilmiştir. Böylece % 29,5 lik artış gerçekleşmiştir. Yapılan (K^2) Testi'ne göre kontrol grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Deney grubunda da artış olmasına rağmen bu artış (K^2) Testi'ne göre anlamlı değildir.



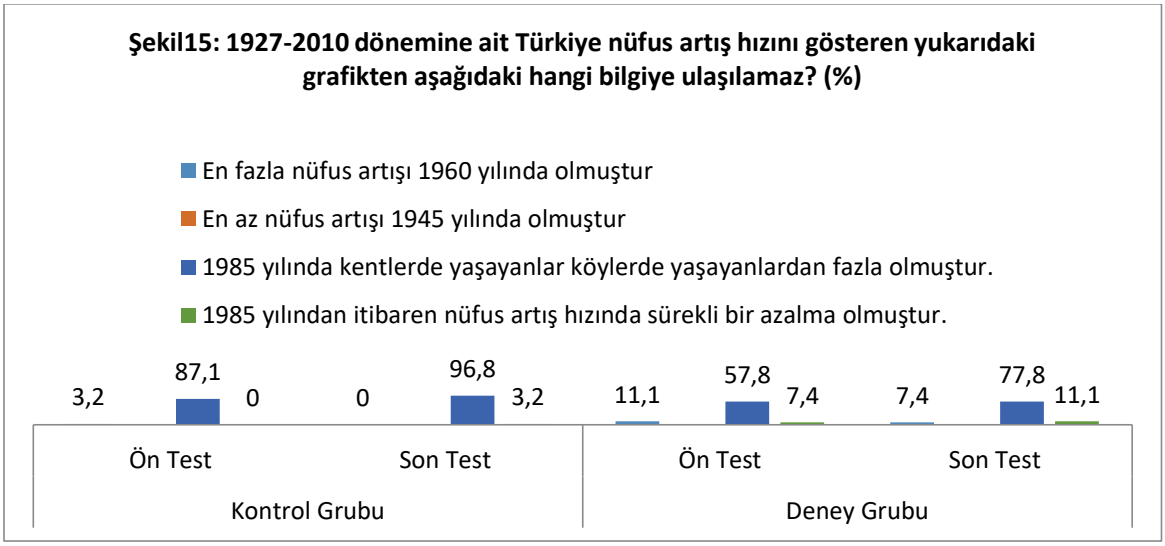
Şekil 12' de nüfusun fazla olma nedeni farklı olan seçenek sorulmuş,, Kontrol grubunda (K^2) Testi sonucu 0,004, deney grubunda 0,000 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre her iki grupta da anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin %40,7'si ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %74,1'lik başarı elde edilmiştir. Böylece % 33,4 lük artış gerçekleşmiştir.



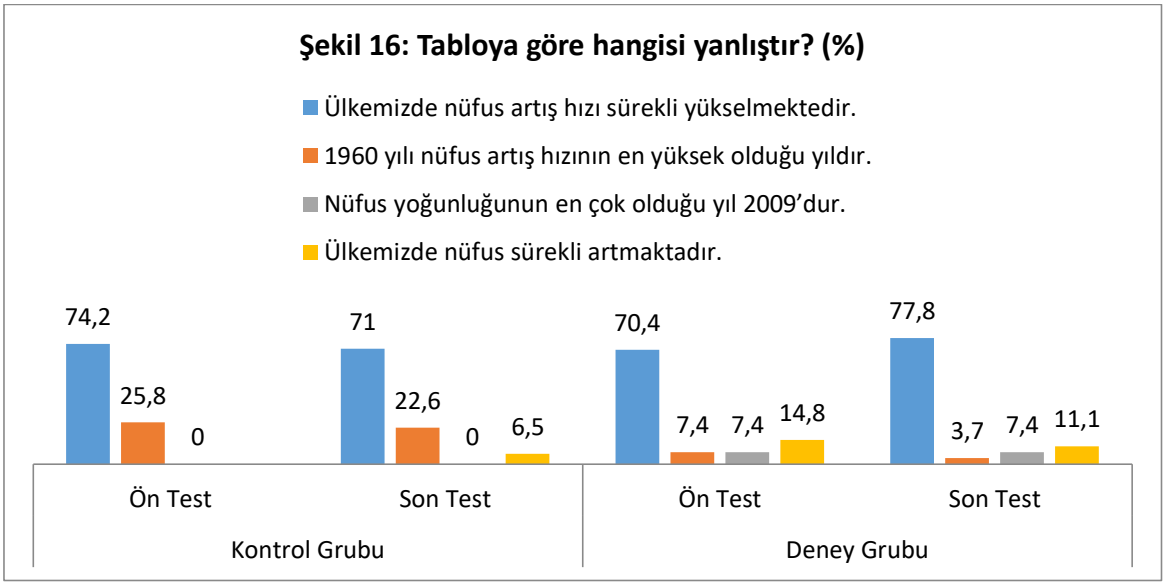
Şekil 13'te Marmara bölgesinin ülkemizin kentsel nüfusun en fazla olduğu bölge olmasında etkisinin en az olduğu seçenek sorulmuş, Kontrol grubunda (K^2) Testi sonucu 0,718, deney grubunda 0,000 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grubunda anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin %55,6'sı ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %63'lük başarı elde edilmiştir. Böylece % 7,4 lük artış gerçekleşmiştir. Yapılan (K^2) Testine göre deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da artış olmasına rağmen bu artış (K^2) Testi'ne göre anlamlı değildir.



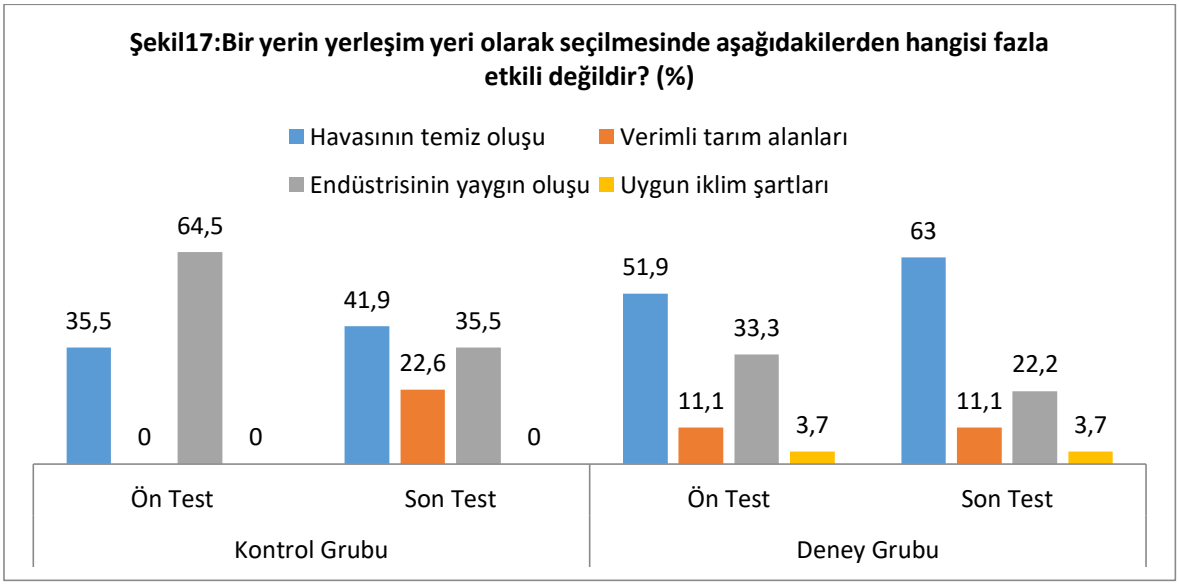
Şekil 14'te Bir ülkede nüfus artışına neden olan etmenlerden biri olmayan seçenek sorulmuş, Kontrol grubunda (K^2) Testi sonucu 0,000, deney grubunda 0,113 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kontrol grubunda anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin %29,6sı' ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %55,6'lık başarı elde edilmiştir. Böylece % 26'lık artış gerçekleşmiştir. Yapılan (K^2) Testi'ne göre kontrol grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Deney grubunda da artış olmasına rağmen bu artış (K^2) Testi'ne göre anlamlı değildir.



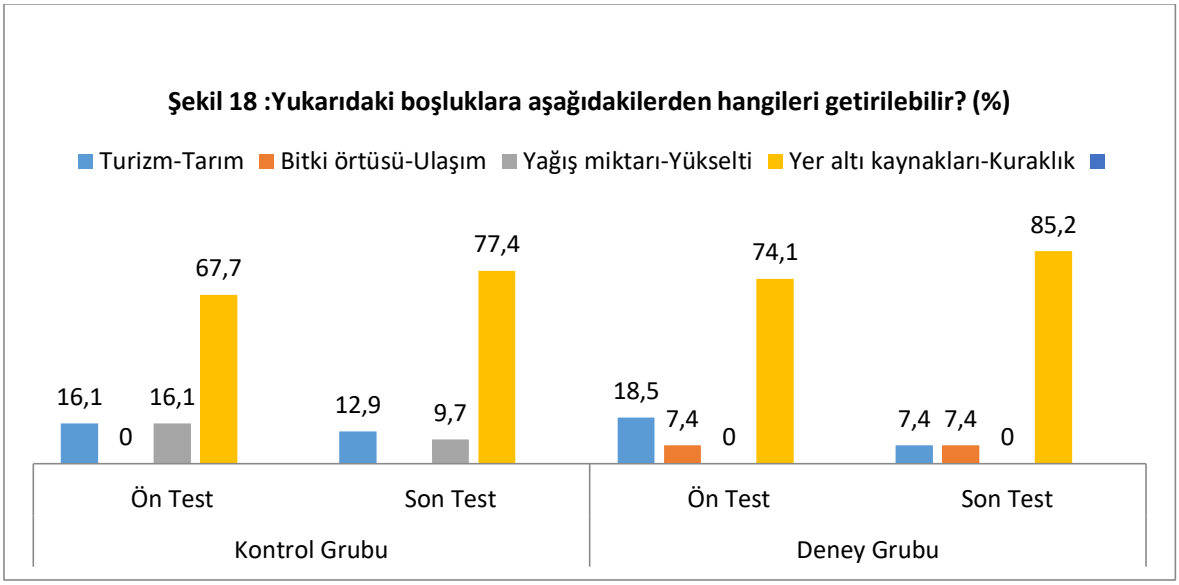
Şekil 15'te 1927-2010 dönemine ait Türkiye nüfus artış hızını gösteren grafiğe göre hangi seçeneğin yanlış olduğu sorulmuş, Kontrol grubunda (K^2) Testi sonucu 0,008, deney grubunda 0,000 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grubunda anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin %57,8'i ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %77,8'lik başarı elde edilmiştir. Böylece %20'lik artış gerçekleşmiştir. Yapılan (K^2) Testine göre deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da artış olmasına rağmen bu artış (K^2) Testi'ne göre anlamlı değildir.



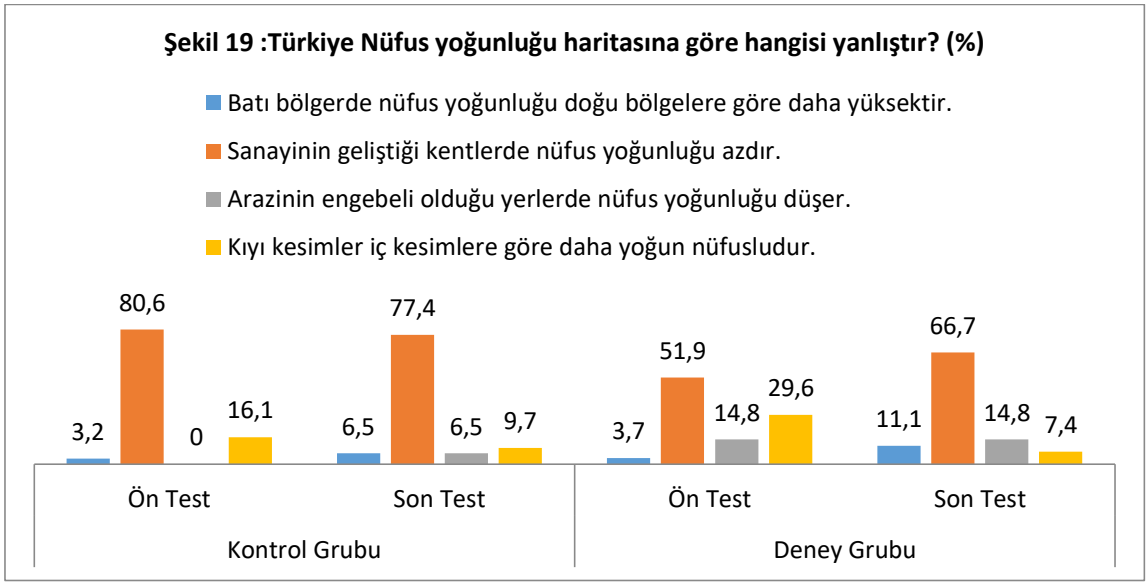
Şekil 16'da Verilen tabloya göre yanlış olan seçenek sorulmuş, Kontrol grubunda (K^2) Testi sonucu 0,007, deney grubunda 0,002 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grubunda anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin %70,4'ü ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %77,8'lik başarı elde edilmiştir. Böylece %7,4'lük artış gerçekleşmiştir. Yapılan (K^2) Testine göre deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da artış olmasına rağmen bu artış (K^2) Testi'ne göre anlamlı değildir.



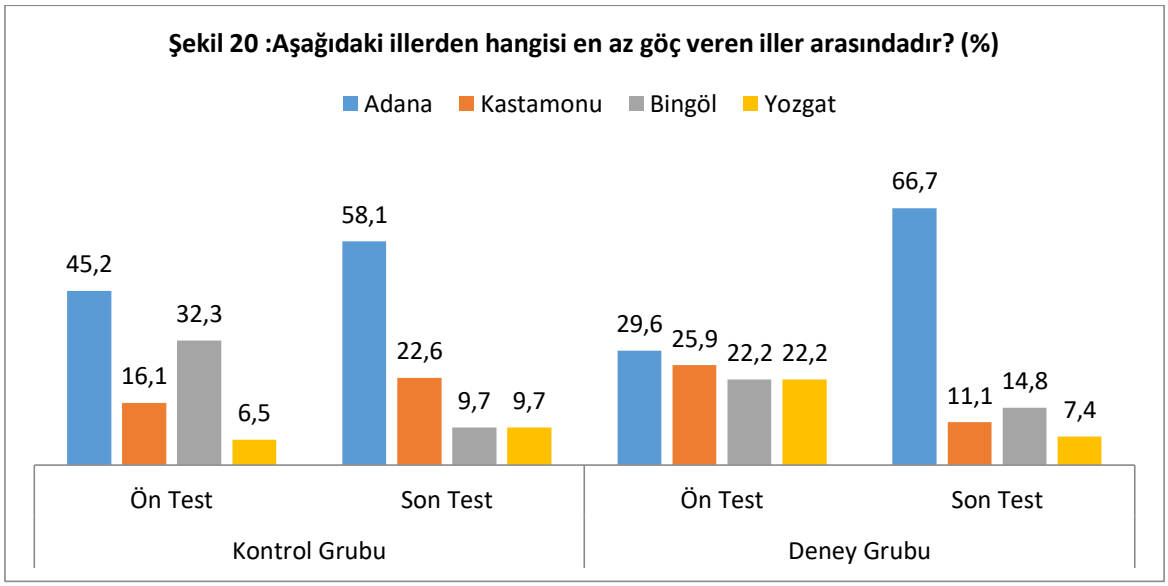
Şekil 17'de Bir yerin yerleşim yeri olarak seçilmesinde daha az etkili olan seçenek sorulmuş, Kontrol grubunda (K^2) Testi sonucu 0,164, deney grubunda 0,000 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grubunda anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin %51,9'u ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %63'lük başarı elde edilmiştir. Böylece %11,1'lik artış gerçekleşmiştir. Yapılan ki kare testine göre deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da artış olmasına rağmen bu artış (K^2) Testi'ne göre anlamlı değildir.



Şekil 18'de Boşluklara uygun gelen cevapların hangi seçenekte doğru verildiği sorulmuş, Kontrol grubunda (K^2) Testi sonucu 0,128, deney grubunda 0,000 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grubunda anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin %74,1'i ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %82,2'lik başarı elde edilmiştir. Böylece %11,1'lik artış gerçekleşmiştir. Yapılan ki kare testine göre deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da artış olmasına rağmen bu artış (K^2) Testi'ne göre anlamlı değildir.



Şekil 19'da Türkiye'nin nüfus yoğunluğu haritasına göre yanlış verilen seçenek sorulmuş, Kontrol grubunda (K^2) Testi sonucu 0,007, deney grubunda 0,001 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grubunda anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin %51,9'u ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %66,7'lik başarı elde edilmiştir. Böylece %14,8'lik artış gerçekleşmiştir. Yapılan (K^2) Testine göre deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da artış olmasına rağmen bu artış (K^2) Testi'ne göre anlamlı değildir.



Şekil 20'de En az göç veren il sorulmuş, Kontrol grubunda (K^2) Testi sonucu 0,064, deney grubunda 0,167 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre her iki grupta da anlamlı bir farklılaşma oluşmamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin %22,2si ön testte doğru cevabı vermiş iken son testte %66,7'lik başarı elde edilmiştir. Böylece %44,5'lik artış gerçekleşmiştir. Yapılan (K^2) Testi'ne göre her iki grupta da anlamlı farklılaşma olmamıştır.

Bulgular

1. Alt problem: "Sosyal Bilgiler Dersinde "Ülkemizde Nüfus " ünitesiyle ilgili ön test sonuçlarına göre kontrol grubu ile deney grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular analiz edilerek Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Gruplara Göre Ön Test T-test Sonuçları

Grup	N	X	SS	DF	T	P
Kontrol	32	12,1	2,819	26	,638	,529
Deney	27	11,5	3,630			

Tablo 1'de gösterilmiş olan veriler incelendiğinde ön-test sonuçlarına göre kontrol grubu ile deney grubunun Sosyal Bilgiler dersinde "Ülkemizde Nüfus" ünitesindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir [t(26)= 638, p>.05]. Ön-test sonuçlarına göre kontrol grubunun başarı ortalamasının X = 12,1, buna karşılık deney grubunun başarı ortalamasının ise X = 11,5 olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, kontrol grubunun başarı ortalamasının deney grubundan fazla olmasına rağmen bu durum anlamlı bir farklılık oluşturmadığından gruplar birbirine denk gruplar olarak ele alınmıştır. Son testte oluşabilecek anlamlı farklılıklar uygulanan yönteme bağlanabilecektir.

2. Alt problem: "Sosyal Bilgiler Dersinde "Ülkemizde Nüfus" ünitesinde kontrol grubunun ön test ile son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2:Test Sonuçlarına Göre Kontrol Grubunun T-test Sonuçları

Test	N	X	SS	DF	T	P
Ön-test	32	12,1	2,841	26	-9,500	,000
Son-test	32	14,5	2,434			

Araştırma sürecinde kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarındaki durumları ile ilgili analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun ön-test ile son-test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. [t(26)= -.9500, p>.05] Kontrol grubunun ön-test (X = 12,1) ve son-test (X = 14,5) ortalamaları incelendiğinde son-test lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum belgesel destekli sınıf içi etkinlikler yapılmayan gruplardaki öğrencilerde de öğrenme bakımından gelişme olduğunu göstermiştir.

3. Alt problem: "Sosyal Bilgiler Dersinde "Ülkemizde Nüfus" ünitesinde deney grubunun ön test ile son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular analiz edildikten sonra Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Test Sonuçlarına Göre Deney Grubunun T-test Sonuçları

Test	N	X	SS	DF	T	P
Ön-test	27	11,5	3,630	26	-12,262	,000
Son-Test	27	16,9	1,720			

Tablo 3'de verilen verilere göre araştırma sürecinde deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarındaki durumları ile ilgili analiz sonuçları incelenmiştir. Buna göre deney grubunun ön-test ile son-test sonuçları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir [t(26)= -12,262, p>.05] Deney grubunun ön-test (X = 11.5) ve son-test (X = 16.9) ortalamaları incelendiğinde son-testte öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı düzeyde artış olduğu gözlemlenmiştir. Artış oranının kontrol grubundaki artışa oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu oranlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla 4. alt problem oluşturulmuştur.

3. Alt problem: "Sosyal Bilgiler Dersinde "Ülkemizde Nüfus" ünitesiyle ilgili son test sonuçlarına göre kontrol grubu ile deney grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4:Öğrencilerin Gruplara Göre Son Test T-test Sonuçları

Grup	N	X	SS	DF	T	P
Kontrol	32	14,8	2,184	26	-4,010	,000
Deney	27	16,9	1,720			

Son-test sonuçlarına göre kontrol ve deney gruplarının akademik başarı durumları Tablo 4'de verilmiştir. Tablo 4'de verilen bilgilere göre deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir [t(26)= -4,010, p>.05]. Elde edilen anlamlı farklılık

deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Son-test sonuçlarına göre deney grubunun akademik başarı ortalamasının (X = 16,9), kontrol grubunun akademik başarı ortalamasından (X = 14,8) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf içi etkinliklerin belgesel destekli materyallerle uygulanması, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına olumlu yönde etki etmiştir

Sonuç ve Tartışma

Sosyal Bilgiler derslerinde akademik başarıya etki eden birçok değişken mevcuttur. Bu çalışmada ise Sosyal Bilgiler derslerinde belgesel kullanımının akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan deney grubuna hazırlanan belgesel destekli öğretim, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle eş zamanlı öğretim yapılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan ön test ve son test sonuçlarının deney grubunun lehine olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda ülkemizde nüfus ünitesi kazanımlarını içinde barındıran belgeselle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin başarıları istatistiki bakımdan artmıştır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin de ön-test ve son-test başarı puanları arasında da anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları deney grubunda olduğu gibi son-test başarı puanları, ön-test başarı puanlarına göre daha yüksektir. Fakat deney grubunda elde edilen akademik başarı ile kontrol grubunda elde edilen akademik başarı karşılaştırıldığında, kontrol grubundaki artışın daha düşük seviyede gerçekleştiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre dersin hazırlanan belgesel ile öğretiminin geleneksel öğretim yöntemleri ile yapılan öğretimden daha fazla başarı sağlayarak dersin öğretiminde olumlu yönde katkısı olduğu görülmüştür. Bu sonuç Bektaş-Öztaşkın'ın(2013) "Sosyal Bilgiler Derslerinde Belgesel Film Kullanımının Akademik Başarıya ve Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Etkisi", Sidekli, Doğramacı, Yangın, & Daşdemir, (2013)" İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Belgesel Kullanımının Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisi" Kocabıyık-Kaymak'ın, (2016) "Sosyal Bilgiler Öğretimi: Onlar Bizim İçin Keşfetti" konulu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmanın ele alınmasının temel nedenlerinden birisi Ülkemizde Nüfus ünitesi ile ilgili literatür taraması yapıldığında mevcut bir belgeselin olmamasıdır. Yapılan çalışmalarda derslerde belgesel kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu çalışmada da ilgili konu ile bir belgesel oluşturulup oluşturulan belgeselin akademik başarıya etkisi ölçülmüştür. Çalışmanın bu yönü çalışmayı diğer çalışmalardan farklı ve özgün hale getirmektedir.

Öneriler

1. Derslerde, özellikle görsel işitsel materyal olan belgesellerin kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.
2. Belgeseller ilgili konunun içeriğine ve kazanımlarına uygun olarak seçilmelidir.
3. Derslerde salt belgesel kullanılmamalı, belgesel filmler anlatım yöntemiyle desteklenmelidir.

Kaynakça

Bektaş-Öztaşkın, Ö. (2013). Sosyal Bilgiler Derslerinde Belgesel Film Kullanımının Akademik Başarıya ve Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Etkis. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* , 147-162.

Demiralp, N. (2007). Coğrafya Eğitiminde Materyaller ve 2005 Coğrafya Dersi Eğitim Programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 373-384.

Kaymak, B. K. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretimi: Onlar Bizim İçin Keşfetti. *Araştırma ve Deneyim Dergisi* , 75-86.

Öztaş, S. (2016). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Film Analizleri ve Filmler İle Uygulanabilecek Öğretim Etkinlikleri.* D. Dilek içinde, Sosyal Bilgiler Eğitimi (s. 636-653). Ankara: Pegem Akademi.

Sidekli, S., Doğramacı, H., Yangın, S., & Daşdemir, İ. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde "Belgesel" Kullanımının Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies* , 1053-1065.

YAŞAM TEMELLİ ÖĞRETİMİN ORTAOKUL 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AĞIZ VE DİŞ HİJYENİ KONUSUNDA KAVRAM ÖĞRENMELERİNE, FEN BİLİMLERİNE KARŞI TUTUMLARINA VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

İlknur DEMİR

Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma ŞAHİN

Marmara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı; yaşam temelli öğretimin(YTÖ) ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ağız ve diş hijyeni konusunda kavram öğrenmelerine, fen bilimlerine karşı tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini incelemektir. Uygulamada yarı deneysel desen yöntem kullanılmıştır. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında 28 deney grubu 22 kontrol grubu 7.sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. YTÖ etkinliklerinde örnek olay, argümantasyon, deneyler, rol oynama gibi teknikler kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kavram öğrenme testi, fen dersine karşı tutum ve motivasyon ölçekleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu testler öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Çalışmanın verileri uygun olan nitel ve nicel yöntemlerle analiz edilip yorumlanmıştır. Araştırmada deney grubunda uygulanan yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kavram öğrenmelerinde, fen bilimlerine karşı tutumlarında ve motivasyonunda olumlu bir artış görüldüğü belirlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda da YTÖ yaklaşımına dayalı yapılan öğretimden deney grubu öğrencilerinin memnun olduğu, kontrol grubu öğrencileri ise sürecin etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: yaşam temelli öğrenme, ağız ve diş hijyeni

Giriş

Uluslararası sınavlar olan PISA ve TIMMS sınav içerikleri gerçek yaşam problemlerini içermektedir. Bu nedenle ülkeler bu sınavlardaki başarılarını arttırmak için öğretim programlarını düzenlemektedirler. Düzenlenen öğretim programlarda daha çok gerçek yaşamla ilişkiyi sağlayan yaşam temelli öğretime yer verilmektedir. PISA 2009 tarafından önerilen çerçeve ve yaşam temelli fen öğretiminin ilkeleri, öğrencilerin bilime olan ilgilerinin artmasında etkili olduğunu gösterilmiştir (Pilot ve Bulte 2007).

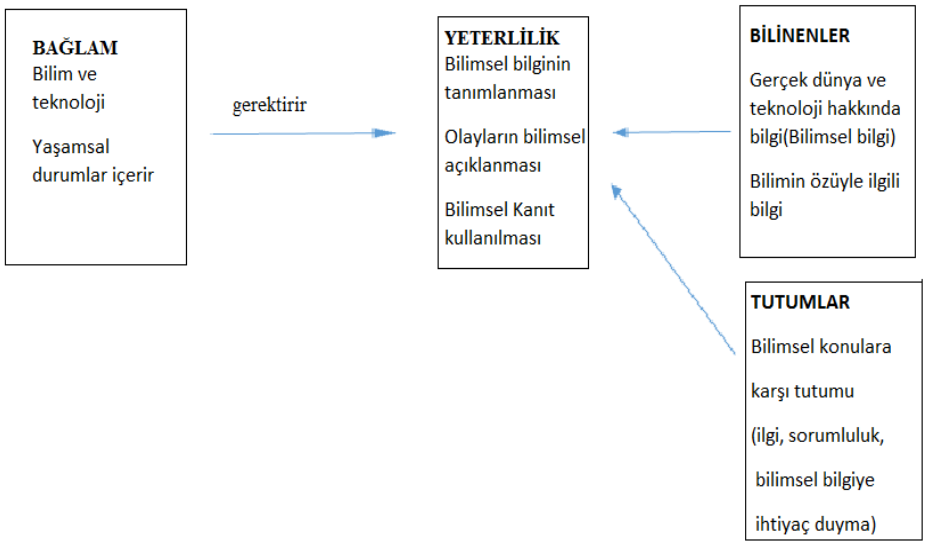
Çalışmalar yeni öğretim programlarının anahtar noktasının günlük hayatla ilişki kurulmasının olduğunu belirtilmiştir(De Boer 2011; Fensham 2009; Blanco-López ve ark. 2015).

Programlardaki bu değişimler bireylerde farklı nitelikler kazandırmayı hedeflemiştir(González-García ve ark. 2010). Bu anlayışta önemli olan bilgiyi öğrenmek değil, bilgiyi nasıl öğrendiği ve onu günlük yaşamda uygulayabilecek pratik haline getirmektir (Yin 2003). Öğrenilen bilgilerin öğrencilere birtakım özellikler kazandırması gerekir. Bu özellikler gerçek hayat problemlerini çözebilme, bilimsel yeterliliklerini geliştirme, disiplinler arası bütüncül düşünebilme, fen öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirme olarak özetlenmiştir(Mafraab ve ark, 2015). Bu özellikler 21. yy becerileriyle de örtüşmektedir (Kotluk & Kocakaya, 2015).

Öğrenci ve öğretmeni öğrenme sürecinde güdülemeyen konular eğitim faaliyetlerindeki engellerdendir. Bu engeli aşmanın yolu da "yaşam temelli öğrenme" ya da "bağlam temelli öğrenme" yaklaşımıdır. Yaşam temelli öğrenme öğrencilerin ilgisini ve anlamasını geliştirmek için tasarlanmıştır(Bennett ve Lubben, 2006; Broman ve Parchman, 2014; Beasley ve Butler, 2002; Gilbert, 2006).

Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşım süreci, yalnızca "keşfetme ve deney" düşünülmeyip, "açıklama ve argüman" oluşturma süreci olarak da düşünülmektedir. Yani öğrenci araştırmasını sağlam gerekçelerle açıklamalı ve güçlü argümanlar kurmalıdır. Bunun en iyi yolu da eğitim faaliyetinin hayatla bağlantısının kurulmasıdır(Bülbül ve Matthews, 2012; Krajcik, McNeill, ve Reiser, 2008).

Yaşam temelli öğretim geleneksel öğretimin başarısızlıklarını gidermek için geliştirilmiştir(Aikenhead, 2007; Gilbert, 2006). Aynı şekilde, bağlama dayalı öğrenme sorunlara olası bir cevap olarak görülmektedir(Scott, Asoko ve Leach, 2007). Yaşam(bağlam) temelli öğretimin bilimsel bilgiyi geliştirdiği(ihtiyaç) (Bulte, Westbroek, de Jong ve Pilot, 2006), eğitimin müfredat içindeki tutarlılığını arttırdığı, öğrenci motivasyonunu geleneksel eğitim yaklaşımlarından daha etkili bir şekilde arttırdığı belirtilmiştir (Bennett, Lubben ve Hogarth, 2007). Şekil 1'de bağlam temelli öğretimin elemanları görülmektedir.



Şekil 1: Bağlam Temelli Eğitimin Elemanları (OECD, 2006).

Bağlam temelli bir ders genellikle bir giriş ile başlar. Öğrencilerin kendilerini durumun bir parçası olarak hayal edebildikleri evre takip eder(Bennett ve ark., 2005). Bu durumdan mantıklı bir soru veya problem ortaya çıkmaktadır. Bu sırada öğrenme aktiviteleri gerçekleştirilerek bu soruya cevap verilerek problem çözülmektedir. Bu sırada kavramlar da gelişmektedir (Bennett ve ark., 2005; Bulte ve ark., 2006; Glynn ve Koballa, 2005; Kortland, 2007).

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın konusu ve sağlığımız için de önemli bir konu olan Ağız ve Diş Hijyeni genel sağlığımızın önemli bir parçasıdır. Özellikle okul çağındaki öğrencilerin en önemli sağlık sorunları arasında diş çürükleri ve diş hastalıkları bulunmaktadır. Bu sorunlar hayatı tehdit eden sorunlar olmadığı için çoğunlukla önemsenmezler. Oysaki günümüzde, pek çok hastalığın temelinde diş çürükleri ve diş hastalıkları olduğu bilinmektedir. Ülkemizde diş sağlığı ile ilgili sorunlar beslenmeyi de engelleyip okul çağında yaşam kalitesini etkiler. Ülkemizde de bireylerin ağız ve diş hijyeninin farkındalığı konusunda ve sağlığının nasıl korunacağı hususunda eksiklikler vardır (Ceylan & Turan, 2003). Bu çalışmanın hem bu eksikliğin giderilmesini sağlayacağı hem de öğrencilerin yaşam temelli öğrenme yaklaşımıyla hazırlanmış etkinliklerle akademik başarısını, fen bilimlerine karşı ilgisini ve tutumunu geliştirecek nitelikte olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ders kitaplarında 5. sınıfta sadece dişlerin yapısının işlenip sağlığı ve hijyeni üzerinde durulmaması,7. Sınıf sindirim sistemi konusunda da sindirim sisteminin başlangıcı ağız olmasına rağmen ders kitaplarında sadece bir paragraf yer alması, eksiklik olarak görülmüştür. Uluslararası Değerlendirme Sınavı olan PISA'da da Ağız ve Diş Sağlığı konusunun geçmesi ve bu konuyla ilgili birçok sorunun sorulması da önem arz etmektedir. Ortaokul çağındaki öğrencilere ağız ve diş hijyeninin önemi kavratılacak düzenli diş fırçalama

alışkanlığını, diş doktoruna gitme, sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandıracak en önemlisi de tedavi etme yöntemlerden daha çok koruyucu yöntemlerden yararlanmalarını sağlayacakları bir ders işlenişi yapılacak öğrencilerin bilinçlenmesi sağlanacaktır.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

"Ağız ve Diş Hijyeni Konusunun Yaşam Temelli Öğretilmesinin 7.sınıf Öğrencilerinin Kavramsal Öğrenmelerine, Fen Bilimlerine Karşı Tutumlarına ve Motivasyonlarına Etkisi Nedir?" sorusu araştırmanın ana problem cümlesidir.

Bu problem cümlesine bağlı olarak araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

- Yaşam Temelli Öğrenme yaklaşımıyla yapılan öğretimin deney grubu öğrencilerinde Ağız ve Diş Hijyeni konusundaki kavramsal öğrenmelerine etkisi nedir?
- Mevcut programla yapılan öğretimin kontrol grubu öğrencilerinde Ağız ve Diş Hijyeni konusundaki kavramsal öğrenmelerine etkisi nedir?
- Deney grubu ve kontrol grubunun kavram öğrenme testleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Deney grubu ön test ve son test tutum ölçekleri sonucunda anlamlı farklılık var mıdır?
- Kontrol grubu ön test ve son test tutum ölçekleri sonucunda anlamlı farklılık var mıdır?
- Deney grubu ön test ve son test motivasyon ölçekleri sonucunda anlamlı farklılık var mıdır?
- Kontrol grubu ön test ve son test motivasyon ölçekleri sonucunda anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada yarı deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Yarı deneysel yöntem eğitimdeki araştırmalarda çok sık kullanılmıştır. İç geçerliği düşürebilecek tarih, test etme ve ölçme aracı gibi kaynaklardan sebepli hatalar ya da değişkenler, deney ve kontrol grubunda aynı etkiyi yaratacağı için güçlü şekilde kontrol edilebilmektedir. Özellikle ülkemiz gibi merkezi eğitim uygulanan yerlerde ve sınıfların rastgele atama şeklinde oluşturulmasının mümkün olmadığı eğitim sistemlerinde daha önceden okul idaresi tarafından oluşturulmuş sınıflar rastgele yöntemle deney ve kontrol grubu olarak atanır. Bu nedenle yarı deneysel yöntem pek çok kez karşımıza çıkmaktadır (Çepni, 2010).

Bu araştırma ortaokul 7.sınıf öğrencileri ile deney grubundan 28, kontrol grubundan 22 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubunun her ikisine de ön test olarak akademik başarı testi, fen tutum ve fen motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Kontrol grubuna mevcut eğitim programına göre hazırlanmış etkinlikler ve düz anlatım yöntemi; deney grubunda ise örnek olay, laboratuar deneyleri, argümantasyon, kavram haritası, kavram karikatürü ve animasyonlar kullanılmıştır.

	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
Öğrenci Sayısı	28	22
Kullanılan öğretim yöntemleri-teknikleri	Örnek olay, argümantasyon, kavram haritası, laboratuar deneyleri, karikatürler, video animasyon oyunu	Mevcut öğretim programına göre hazırlanmış ders kitaplarındaki yöntemler,düz anlatım
Kullanılan test ve ölçekler	Kavram öğrenme testi, fen tutum ölçeği, fen motivasyon ölçeği (ön test-son test)	Kavram öğrenme testi, fen tutum ölçeği, fen motivasyon ölçeği (ön test-son test)

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Hatay'daki 7.sınıf öğrencileridir. Çalışma grubunu ise 2017-2018 öğretim yılında bir ortaokulda bulunan ortaokul 7.sınıf kademesinden 50 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 28'i deney 22'si kontrol grubundadır.

Tablo 1: Çalışma grubu

Grup	N	%
Deney	28	56,0
Kontrol	22	44,0
Total	50	100,0

Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin %56'sı deney ve %44'nün kontrol grubunu oluşturdukları tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

a. Nicel veri Araçları

1. Fen Tutum Ölçeği

Araştırmada Geban v.d. (1994) tarafından geliştirilmiş 5'li likert tipinde (tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum) olan, güvenirliği 0.83 olan 11 olumlu ve 4 olumsuz toplam 15 önermeden oluşan Fen bilgisi tutum ölçeği her iki gruba da ön test ve son test olarak uygulanmıştır (Çalışkan & Kaptan, 2012).

Çalışmada öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi amacı ile oluşturulan 15 adet ifadenin güvenilirliğinin test edilmesi amacı ile Cronbach alpha analizi uygulanmıştır. Analiz sonuncunda ölçeğin güvenilirlik düzeyinin 0,84 olduğu görülmüş, katsayının ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun sonucu olarak çalışmadan herhangi bir soru çıkarmaya gerek olmadığı görülmektedir.

2. Fen Motivasyon Ölçeği

"Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilmiştir. 23 maddeden oluşmaktadır. "Kesinlikle katılıyorum: 5" ile "Kesinlikle katılmıyorum: 1" aralığında değişen 5'li Likert tipi ölçektir.. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23 iken, en yüksek puan 115'tir. Orijinal çalışmada yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,80 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları da incelenmiştir. Yapılan bu analizler sonunda, alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; Faktör-1 için 0,75; Faktör-2 için 0,68, Faktör-3 için 0,56, Faktör-4 için 0,55 ve Faktör-5 için 0,59 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının 0,82 olduğu tespit edilmiştir (Uzun & Keleş, 2012).

Araştırmada tek boyutlu olarak ele alınmıştır. Araştırmada tek boyutlu olarak ele alınmıştır. Çalışmada öğrencilerin motivasyon ve ilgili 23 adet ifadenin güvenilirliğinin test edilmesi amacı ile Cronbach alpha analizi uygulanmıştır. Analiz sonuncunda Cronbach alpha katsayısı 0,82 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen katsayı ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Bunun sonucu olarak çalışmadan herhangi bir madde çıkarmaya gerek olmadığı görülmektedir.

Tablo 2 : Ölçeklerin Güvenilirlik Düzeylerinin İncelenmesi

Boyutlar	**N**	**İç tutarlılık**
Motivasyon	12	0,82
Tutum	21	0,84

3. Kavram Öğrenme Testi

MEB tarafından yayınlanmış örnek PISA sınavı sorularından seçilen 5 tane (soru 6,7,8,9,10,11) ağız ve diş sağlığı ile ilgili sorulardan, 2 tane kavram karikatürü sorularından, 13 çoktan seçmeli tarzında soru tipinden oluşmaktadır. PISA soruları sınav değerlendirme kılavuzunda belirlenen standartlara göre değerlendirilmiştir. Diğer sorulara verilmesi gereken cevaplar için de ayrı ayrı cevap anahtarı hazırlanıp puanlama kriterleri belirlenmiştir. Bu test ön test ve son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır.

b. Nitel veri Toplama Araçları

Öğrenci Görüş Formu

Öğrenci görüşleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda; "Süreçteki öğretim uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz? Süreci daha iyi hale getirmek için neler yapılabilir?" soruları yer almaktadır. Bu sorular doğrultusunda öğrencilerin yaşam temelli öğretim uygulamaları hakkında görüşleri alınmıştır. Verilen cevaplar kategorilendirilip yüzdelik frekansları çıkarılmıştır. Bu sonuçlardan elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Araştırmanın Uygulanması

Deney Grubu Uygulamaları

Araştırmada yaşam temelli etkinlikler 3 aşamalı olarak Ángel Blanco-López ve ark. (2016) çalışmalarından esinlenerek düzenlenmiştir.

Bu aşamalar:

1. Öğrencilerin Ön Bilgilerini Açığa Çıkarmak

2. Bilgiyi Oluşturma

3. Bilginin Uygulanması Ve Yaygınlaştırılması

Aşağıda deney grubu uygulamasında kullanılan etkinliklere örnekler verilmiştir.

Deney Grubu İçin Dersin İşlenişi

GÖREVLER	
1. ÖĞRENCİLERİN AĞIZ VE DİŞ HİJYENİ KONUSU İLE İLGİLİ ÖN BİLGİLERİNİ AÇIĞA ÇIKARMAK	
Bölüm A: Problemin tanımlanması	
1.	**Ağız bakımı neden önemlidir?**
	Öğrenciler konuya uygun ağız bakımı ile ilgili olan fotoğraflar seçer, sınıfa getirir ve resimde görülen durumun nedenini açıklar.
2.	**Diş fırçalama alışkanlığı**
	a. Öğrenciler diş fırçalama alışkanlığı ile ilgili verilen karikatürde yanlış olan davranışları sıralarlar, yanlış olan davranışın nasıl düzeltilebileceği hakkında fikirlerini paylaşırlar. (Karikatür 1)

	b. T.C. Sağlık Bakanlığının sunduğu, çocuklara diş fırçalamanın önemini oyun ve animasyonlar ile daha iyi bir şekilde anlatmayı ve öğretmeyi amaçlayan uygulamanın adı "Diş Fırçalama" dır. Çocuklara bu online oyun oynatılır. Uygulamada kız ve erken karakterin yanı sıra dişlerden oluşan bir karakter grubu bulunmaktadır. İnteraktif oyunlar, dişlere zararlı yiyecekler yendiğinde dişlerin çürüdüğü ve diş kaybına sebep olduğu üzerine kurgulanmıştır.
2. AĞIZ VE DİŞ HİJYENİ KONUSUNDA BİLGİYİ OLUŞTURMA	
Bölüm B: Problemin tanımlanmasına devam	
3.	**Neden dişlerimizi yemekten sonra fırçalamalıyız?**
	a. Bireysel çalışma ile öğrencilerden bir dişin şekerle temas ettiği zaman ne olacağının tahmin edilmesi istenir. Daha sonra öğrenciler sorunla ilgili hipotezlerini test etmeleri için bir laboratuar deneyi yapar. (Deney 1) b. Bakterilerin diş plaklarına etkileri konusunda bir animasyon izledikten sonra öğrenciler ağız bakterileri hakkında bilgi edinmek için araştırma yaparlar ve bu bilgileri içselleştirmeleri sağlanır.
4.	**Diş çürüğü nasıl oluşur?**
	a. Öğrenciler dişlerin yapısı ile ilgili araştırma yapıp bilgi edinir. Daha sonra dişlerin kısımlarını bir diyagramda gösterir, kısımlarını tanımlar, isimlendirir. **b**. ph ölçümü ile ilgili bilgi verilir. Asitlerin phlarının kaç olduğunu ya da turnusol kağıdındaki renk değişiminin ne yönde olacağını araştırmaları istenir. Daha sonra asitlerin diş çürüğüne olan etkisini incelemek için deney yaptırılır. (Deney 2)
5.	**Asitin dişlerimizde bıraktığı etkiyi gözlemledik, peki biz bu etkiyi nasıl kaldırabiliriz?**
	a. Diş macunlarının ph'larını ölçüp asitlere nasıl etki edebileceğini gözlemleyip yorumlayacağı, diş macunlarındaki kimyasal bileşenleri karşılaştıracağı bir laboratuar deneyi yaptırılır.(Deney 3). **b.** Deney sonuçlarından hareketle " Televizyon reklamlarında birçok diş macunu reklamlarıyla karşılaşıyoruz denilip çeşitli diş macunu reklamları izletilir.. Diş macunu seçerken nelere dikkat etmeliyiz?" sorusu sorulup bununla ilgili argümantasyon(iddia, veri, gerekçe, sınırlayıcı) kurmaları istenir. "Kendi diş macununuzu kendiniz yapmaya ne dersiniz?" (Deney 4)
6.	**Diş çürümesine uygulanacak kimyasal işlemler nelerdir?**

	Öğrenciler diş minesinin kimyasal formülünü yorumlar, yapısındaki elementleri belirler. Diş içindeki kalsiyum atomlarının miktarını hesaplar.
Bölüm C: Problemi önleme	
7.	**Diş çürümesini önlemek için ne yapabiliriz?**
	Öğrencilere bir reklam izletildikten sonra çürümeyi önlemek için ele alınması gereken önemli hususlar tanımlanmalıdır.
8.	**Son randevunuza gittiğinizde diş hekimi size ne söyledi?**
	Kısa bir rol oynama etkinliği yapılır. Bir öğrenci diş hekimi, diğerleri hasta olur. Diş hekimi diş röntgenlerine de değinerek hastaların problemi hakkındaki tedavilerle ilgili bilgi verir.
9.	**Dişlerini neden fırçalarsın?**
	Öğrenciler çeşitli diş macunlarını inceleyerek kimyasal bileşenlerini karşılaştırır ve yaygın maddeleri not ederek diş macunu bileşenlerini tanımlar.
10	**Çok fazla şekerli yiyecek yerseniz ne olur?**
	Öğrenciler aktif olarak çeşitli şekerli gıdaların şeker içeriğini bulmak için aktif olarak çalışırlar. Bu bilgilere dayanarak her gün aldıkları şeker miktarını tahmin ederler.
Bölüm D: Önleme başarısız olursa ne yapmalıyız?	
11	Öğrenciler diş hekimlerinin kullandığı materyalleri belirten ve dolgunun ne olduğunu içeren bir açıklama yapar.
3. ÖĞRENİLENLERİN UYGULANMASI VE YAYGINLAŞTIRILMASI	

Bölüm E: Sorun hakkında farkındalık yaratmak	
12	Öğrenciler problemle ilgili bir bilgi broşürü hazırlar, okuldaki arkadaşlarına da farkındalık kazandırmayı hedeflerler.
SENTEZ ve DEĞERLENDİRME	
13	Öğrenciler bilgilerini çeşitli problemlere uygulayabilecekleri, yorumlayabilecekleri bir sınava girerler. Çalışmanın başında ve sonunda fen tutum ve fen motivasyon ölçeği doldururlar.

Kontrol Grubu İçin Dersin İşlenişi

Kontrol grubundaki öğrenciler için mevcut öğretim programı, MEB 7.sınıf ders kitabı kullanılmıştır. Düz anlatım ve soru cevap yöntemi kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce başarı ön testi, motivasyon ön testi, tutum ön testi uygulanmıştır. Uygulama bittikten sonra başarı son testi, motivasyon son testi, tutum son testi uygulanmıştır. Ağız ve diş sağlığının önemi, dişlerin yapısı, diş fırçalamanın önemi ve teknikleri, diş çürümesine neden olan faktörler, diş tedavi yöntemleri konuları sırasıyla anlatılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; Tanımlayıcı istatistikler frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleri kullanılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarının farklı olup olmadığının incelenmesi amacı ile t testi analizi yapılmıştır. Gruplara göre ön test ve son test puanlarının farklılığının araştırılması amacı ile eşleştirilmiş t testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları motivasyon, tutum ve başarı düzeyi arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacı ile korelasyon analizi uygulanmıştır. Çalışmada 0,05'den küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Analizler SPSS 22.0 ile yapılmıştır.

1. Fen Tutum Ölçeği

Ölçek 5li likert tipi ölçektir. Kesinlikle katılıyorum 4, katılıyorum 3, kararsızım 2, katılmıyorum 1, hiç katılmıyorum 0 olacak şekilde puanlanmıştır. Ölçek tek boyutlu olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin tutumlarına yönelik yorumlar bu ölçeğin verdiği sonuçlar üzerinden yapılmıştır.

2. Fen Motivasyon Ölçeği

Ölçek 5li likert tipi ölçektir. Puanlaması kesinlikle katılıyorum 4, katılıyorum 3, kararsızım 2, katılmıyorum 1, hiç katılmıyorum 0 olacak şekilde yapılmıştır. Ölçek tek boyutlu olarak ele alınmıştır. Çalışmada öğrencilerin motivasyonlarına ilişkin yorumlar bu ölçeğin verdiği sonuçlar üzerinden yapılmıştır.

3. Kavram Öğrenme Testi

Akademik başarı testindeki 1,2,7 ve 8.sorular 1A,1B,2A,2B,7A,7B,8A,8B olarak A ve B olmak üzere iki kategoriye ayrılarak doğru cevap 1, yanlış cevap 0 olacak şekilde puanlanmıştır. Öğrencilerin kavramsal öğrenmelerine ilişkin yorumlar bu test üzerinden yapılmıştır. Kategorilere ayrılan soruların puanlaması aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

4. Öğrenci Görüşme Formu

Görüşme formunda; "Süreçteki öğretim uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz? Süreci daha iyi hale getirmek için neler yapılabilir?" sorularına öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur yüzdelik frekansları çıkarılmıştır. Bu sonuçlardan elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Yaşam temelli öğretim uygulamaları hakkında öğrencilerin görüşleri; Süreçte kendi katılımlarının fazla olmasından memnun olan öğrenci sayısı, süreçte öğretmenin ön planda olmasını, konuyu tamamen öğretmenin anlatmasını isteyen öğrenci sayısı, süreçte öğretmenin konuyu anlatıp kendilerinin etkinlik yapmasını isteyen öğrenci sayısı olmak üzere 4 kategoriye ayrılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin yapılan öğretim ile ilgili görüşleri; Dersin etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini söyleyenler, Derste görselliğin, videoların olması gerektiğini söyleyenler, Dersin olması gerektiği gibi işlendiğini söyleyenler olarak 3 kategoriye ayrılmıştır.

Bulgular

Yaşam temelli öğretimin(YTÖ) ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ağız ve diş hijyeni konusunda kavram öğrenmelerine, fen bilimlerine karşı tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini incelemek üzere yapılan çalışmaya ait bulgular aşağıda tablo olarak verilmiştir.

Tablo 3 : Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kavram Öğrenme Ön Test- Son Test puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Ölçek	X	S.S	p
Deney grubu	**Ön test**	10,71	2,93	0,01
	Son test	18,00	2,60	
Kontrol grubu	**Ön test**	11,91	3,95	0,96
	Son test	11,32	3,95	

Çalışmada deney grubunda yaşam temelli öğrenme yaklaşımı başarı testi ön test ve son test düzeylerinin birbirlerinden farklı olduğu, farkın deney grubu başarı son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir (p=0,01).

Çalışmada yaşam temelli öğrenme eğitimi sonrasında deney ve kontrol grubu kavram öğrenme testi puanlarının birbirlerinden farklı olduğu, farkın deney grubunun başarı seviyesinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir (p=0,01).

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Motivasyon Ön Test- Son Test puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Ölçek	X	S.S	p
Deney grubu	**Motivasyon Ön Test**	71,04	12,09	0,01
	Motivasyon Son Test	81,00	10,59	
Kontrol grubu	**Motivasyon Ön Test**	72,09	10,21	0,92
	Motivasyon Son Test	68,40	10,21	

Çalışmada deney grubunda yaşam temelli öğrenme yaklaşımı eğitimi sonrası motivasyon ön test ve son test düzeylerinin bir birlerinden farklı olduğu, farkın deney grubu motivasyon son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir (p=0,01).

Tablo 5**:** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Ön Test- Son Test puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Ölçek	X	S.S	p
Deney grubu	**Tutum Ön Test**	39,68	5,48	0,01
	Tutum Son Test	41,36	4,45	
Kontrol grubu	**Tutum Ön Test**	39,23	4,03	0,90
	Tutum Son Test	36,47	4,03	

Çalışmada deney grubunda yaşam temelli öğrenme yaklaşımı eğitim sonrası tutum ön test ve son test düzeylerinin bir birlerinden farklı olduğu, farkın deney grubu tutum son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir (p=0,01).

Çalışmada deney grubunda yaşam temelli öğrenme yaklaşımı sonucunda öğrencilerin motivasyon, tutum ve başarı düzeyleri eğitim öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı artış göstermiştir(p<0,05).

Tablo 6: Deney Ve Kontrol Grupların Kavram Öğrenme, Tutum ve Motivasyon Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	n	X	s.s	p
Motivasyon Ön Test	Deney	28	71,04	12,09	0,74
	Kontrol	22	72,09	10,21	
Tutum Ön Test	Deney	28	39,68	5,48	0,75
	Kontrol	22	39,23	4,03	
Kavram Öğrenme Ön Test	Deney	28	10,71	2,93	0,23
	Kontrol	22	11,39	3,95	

Çalışmada deney ve kontrol gruplarının motivasyon ön test skorlarının birbirlerinden farklı olmadığı tespit edilmiştir (p=0,74). Çalışmada deney ve kontrol gruplarının motivasyon düzeylerinin çalışma başında benzer düzeylerde olduğu görülmüştür.

Çalışmada deney ve kontrol gruplarının tutum ön test skorlarının bir birlerinden farklı olmadığı tespit edilmiştir (p=0,75). Çalışmada deney ve kontrol gruplarının tutum düzeylerinin çalışma başında benzer düzeylerde olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının başarı puanlarının bir birlerinden farklı olmadığı tespit edilmiştir (p=0,23). Çalışmada deney ve kontrol gruplarının eğitim öncesi başarı düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür.

Tablo 7: Deney Ve Kontrol Grupların Son Test Skorlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	n	X	s.s	p
Motivasyon Son Test	Deney	28	81,00	10,59	0,01
	Kontrol	22	68,40	10,21	
Tutum Son Test	Deney	28	41,36	4,45	0,04
	Kontrol	22	36,77	4,03	
Kavram Öğrenme Son Test	Deney	28	18,00	2,60	0,00
	Kontrol	22	11,32	3,95	

Çalışmada yaşam temelli öğrenme yaklaşımı eğitim sonrası deney ve kontrol grubu motivasyon düzeylerinin bir birlerinden farklı olduğu, farkın deney grubu motivasyon düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir (p=0,01).

Çalışmada yaşam temelli öğrenme yaklaşımı eğitim sonrası deney ve kontrol grubu tutum düzeylerinin bir birlerinden farklı olduğu, farkın deney grubu tutum düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir (p=0,04).

Çalışmada yaşam temelli öğrenme yaklaşımı eğitim sonrası deney ve kontrol grubu başarı puanlarının bir birlerinden farklı olduğu, farkın deney grubunun başarı seviyesinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir (p=0,01).

Tablo 8 : Yaşam temelli öğretim uygulamaları hakkında öğrencilerin görüşleri

Deney Grubundaki Öğrencilerin fikirleri	**Öğrenci sayısı (frekans)**	**Yüzdelik frekans (%f)**
Süreçte kendi katılımlarının fazla olmasından memnun olan öğrenci sayısı	21	75
Süreçte öğretmenin ön planda olmasını, konuyu tamamen öğretmenin anlatmasını isteyen öğrenci sayısı	1	3,58
Süreçte öğretmenin konuyu anlatıp kendilerinin etkinlik yapmasını isteyen öğrenci sayısı	6	21,42

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sürecindeki fikirlerini incelediğimizde öğrencilerin % 75'inin süreçten memnun kaldığı anlaşılmaktadır. Süreçten memnun kaldıklarını söyleyen öğrencilerin büyük bir kısmı ; öğrenme sorumluluğunun kendilerinde olmasından, bu süreçte öğrenirken etkinlik yapmalarından, olayların günlük hayatla bağdaştırılmış olmasından, animasyonlarla anlatımlardan, rol oynama etkinliğinden bahsetmişlerdir.

Deney grubundaki öğrencilerin %3,58'i konuyu tamamen öğretmenin anlatması gerektiğini, ön planda öğretmenin olması gerektiğini söylemiştir. Gerekçe olarak da öğretmenin en çok ve daha doğru bilgiyi bildiğini göstermiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin %21,42'si konuyu öğretmenin anlatmasını etkinliklerin kendilerinin yapmasını istemişlerdir. Sebebini ise büyük bir çoğunluk kendileri öğrenirken eksik öğrenmelerine sebep olacağını söylemişlerdir, geriye kalanlar da eksiksiz, doğru, net, işe yarar bilgiyi öğretmenin vereceğini söyleyerek ifade etmişlerdir, etkinliklerle konunun pekişeceğini ifade etmişlerdir.

Tablo 9: Kontrol grubundaki öğrencilerin yapılan öğretim ile ilgili görüşleri

Kontrol grubundaki öğrencilerin fikirleri	**Öğrenci sayısı (frekans)**	**Yüzdelik frekans (%f)**
Dersin etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini söyleyenler	17	77,28
Derste görselliğin, videoların olması gerektiğini söyleyenler	4	18,18
Dersin olması gerektiği gibi işlendiğini söyleyenler	1	4,54

Kontrol grubundaki öğrencilerin genel düşüncelerine bakıldığında öğrenme ortamından memnun kalmadıkları görülmektedir. %77,28'i dersin etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini söylemiştir. Açıklamalarını da öğrenmenin etkinliklerle daha iyi gerçekleşeceğini, eğlenerek öğrenmelerini sağlayacağını, dersi sıkıcılıktan kurtaracağını söyleyerek yapmışlardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin %18,18'i derste görselliğin olması gerektiğini söylemiş, öğrenmede daha kalıcı etki bırakacağını söylemiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %4,54'ü ise dersin olması gerektiği gibi işlendiğini söylemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan çalışmada yaşam temelli öğretimin öğrencilerin ağız ve diş hijyeni konusunda akademik kavramsal öğrenmelerine, fene karşı tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaşam temelli öğretimin öğrencilerin kavramsal anlamalarını olumlu yönde arttırdığı tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında bağlam temelli öğrenme ile yapılan öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin kavramsal anlamalarını olumlu yönde etkilediğine yönelik benzer sonuçlar görülmüştür(Kupari et al., 2007;Va¨lija¨rvi et al., 2002). Yiğit (2015) çalışmasında 12. sınıf öğrencilerinin, "Organik Bileşik Sınıfları" ünitesi "Hidrokarbon Bileşikleri" konusundaki kavramsal değişimin nasıl gerçekleştiğini incelemiştir. Hidrokarbon testindeki sonuçlar bağlam temelli öğretim yaklaşımının öğrencilerin kavramsal değişimini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Bennett ve Lubben, 2006; Bağlam tabanlı kimya dersleri, öğrencilerin ilgisini ve anlamasını geliştirmek için tasarlanmıştır. Gerçekçi durumları ya da senaryoları temsil eden bağlamlar öğrencilerin kavramsal gelişimini olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Korsacılar ve Çalışkan (2015) çalışmalarında yaşam temelli öğretim ve öğrenme istasyonları yönteminin 9. sınıf fizik ders başarısı ve kalıcılığa etkilerini incelemiştir. Yaşam temelli öğretim

uygulamasıyla fizik dersi alan öğrencilerin, geleneksel bir fizik dersi alan öğrencilere göre daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini ifade etmişlerdir.

Tekbıyık ve Akdeniz (2010) çalışmalarında bağlam temelli yaklaşımla tasarlanan problemlerin geleneksel fizik problemlerine göre etkililiğini incelemişlerdir. Sonuç olarak günlük yaşamla doğrudan ilişkili olan ve öğrencinin ilgisini çekebilecek bağlam temelli problemleri, öğrencilerin daha anlaşılır, somutlaştırılabilir ve ilgi çekici olarak algıladığını bulunmuşlardır.

Yapılan çalışmalar(Gentner, 1989; Schwartz, Varma, ve Martin, 2008; Barker ve Millar, 2000; Bennett ve Holman, 2002) yaşam temelli öğretimin öğrencilerin kavramsal öğrenmelerine, öğrendikleri kavramları başka kavramlarla ilişkilendirebildiklerini ve kavramları problem çözmede kullanabildiklerini göstermiştir.

Yapılan bu çalışmada yaşam temelli öğretimin öğrencilerin motivasyonlarına olumlu yönde etki yaptığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda yaşam temelli öğrenme modelinin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığına yönelik benzer sonuçlar görülmüştür. Akdaş (2014), çalışmasında yaşam temelli öğrenme ile yapılan öğrenme etkinliklerinin, deney grubu öğrencilerinin yaşam temelli kimya motivasyonları üzerinde olumlu etki oluşturduğunu, geleneksel öğretimin ise kontrol grubundaki öğrencilerin yaşam temelli kimya motivasyonları üzerinde anlamlı bir sonuç yaratmadığını bulmuşlardır.

Bu çalışmada yaşam temelli öğretimin öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik tutumlarına olumlu düzeyde etki yaptığı tespit edilmiştir. Literatürde yaşam temelli öğrenme modelinin öğrencilerin tutumunu arttırdığına yönelik benzer sonuçlar görülmüştür. Hırça (2012) çalışmasında bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerin öğrencilerin fizik konularını anlamasına ve fizik dersine karşı tutumuna etkisini incelemiştir. Basit araç-gereçler ve basit materyaller kullanılarak, gerçek yaşamla ilişkilendirilerek yapılan etkinlikler fizik kavramlarını daha anlaşılır, ilgi çekici ve somut hale getirdiğini göstermiştir.

Öneriler

Yaşam temelli öğretim ile başka bir öğrenme yaklaşımınının ya da yönteminin öğrencilerin başarısı, tutumu ve motivasyonu üzerine etkisi incelenebilir.

Farklı sınıf düzeylerinde farklı fen konularında uygulanabilir.

Cinsiyetlere göre Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkililiği incelenebilir.

Konu ya da ünite seçimine bağlı olarak yaşam temelli öğretim yaklaşımının etkililiği incelenebilir.

Kaynakça

Aikenhead, G. (2007). Humanistic perspectives in the science curriculum. In S. K. Abell & N. G.Lederman (Eds.), Handbook of research on science education (pp. 881–910). Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum.

Barker, V., & Millar, R. (2000). Students' reasoning about basic chemical thermodynamics and chemical bonding: What changes occur during a context-based post-16 chemistry course?

International Journal of Science Education, 22, 1171–1200.

Beasley, W., & Butler, J. (2002, July). Implementation of context-based science within the freedoms offered by Queensland schooling. Paper presented at the annual meeting of Australasian Science and Education Research Association Conference, Townsville, Queensland.

Bennett, J., & Holman, J. (2002). Context-based approaches to the teaching of chemistry: What are they and what are their effects? In J. K. Gilbert, O. de Jong, R. Justi, D. F. Treagust, & J. H. Van Driel (Eds.), Chemical education: Towards research-based practice (pp. 165–184). New York, NY: Kluwer Academic.

Bennett, J., & Lubben, F. (2006). Context-based chemistry: The Salters approach. International Journal of Science Education, 28, 999–1015.

Bennett, J., Lubben, F., & Hogarth, S. (2007). Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching. Science Education, 91(3), 347–370.

Blanco-López, Á., E. España-Ramos, F. J. González-García, and A. J. Franco-Mariscal.(2015). "Key Aspects of Scientific Competence for Citizenship: A Delphi Study of the Expert Community in Spain." Journal of Research in Science Teaching 52 (2): 164–198.

Blanco-López, Á., Franco-Mariscal, A. J., & España-Ramos, E. (2016). A competence-based approach to the design of a teaching sequence about oral and dental health and hygiene: A case study. Journal of Biological Education, 50(2), 196-206.

Broman, K., & Parchmann, I. (2014). Students' application of chemical concepts when solving chemistry problems in different contexts. Chemistry Education Research and Practice, 15, 516–529.

Bulte, A. M. W., Westbroek, H. B., de Jong, O., & Pilot, A. (2006). A research approach to designing chemistry education using authentic practices as contexts. International Journal of Science Education, 28(9), 1063–1086.

Bülbül,M.Ş; Kelly Matthews. (2012). Bağlam Temelli Eğitimin Olası Geleceği. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü.

Ceylan, S. S., & Turan, T. (2003). Bir İlköğretim Okulunda Okul Sağlığı Hemşireliği Uygulama Sonuçlarının Değerlendirilmesi. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi , 36-49.

Çalışkan, İ. Ö., & Kaptan, F. (2012). Fen Öğretiminde Performans Değerlendirmenin Bilimsel Süreç Becerileri, Tutum Ve Kalıcılık Açısından Yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 117-129.

Çam, F., & Köse, E. Ö. (2008). Yaşam Temelli Öğrenme. Eğitişim Dergisi .

S. Çepni(2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (s. 115-116).

DeBoer, G. 2011. "The Globalization of Science Education." Journal of Research in Science Teaching 48 (6): 567–591.

Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2(1).

Fensham, P. 2009. "Real World Contexts in PISA Science: Implications for Context-based Science

Education." Journal of Research in Science Teaching 46 (8): 884–896.

Gentner, D. (1989). The mechanism of analogical learning. In S. Vosniadou & A. Ortony

(Eds.), Similarity and analogical reasoning (pp. 199–241). Cambridge: Cambridge University

Press.

Gilbert, J. (2006). On the nature of 'context' in chemical education. International Journal of ScienceEducation, 28(9), 957–976.

Glynn, S., & Koballa, T. R. (2005). The contextual teaching and learning instructional approach. In R. E. Yager (Ed.), Exemplary science: Best practices in professional development (pp. 75–84).Arlin gton, VA: National Science Teachers Association Press.

González, S., García-López, L. M., Gutiérrez, D., & Contreras, O. R. (2010). Estudio descriptivo sobre el desarrollo táctico y la toma de decisiones en jóvenes jugadores de fútbol (12 años). [Tactical awareness and decision making in youth soccer players (12 years): A descriptive study]. Infancia & Aprendizaje, 33(4), 489-501.

Hırça, Y. D. (2012). Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Uygun Etkinliklerin Öğrencilerin Fizik Konularını Anlamasına ve Fizik Dersine Karşı Tutumuna Etkisi . Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 313-325.

Koç, R. S. (2013). 5E Modeli İle Desteklenen Bağlam Temelli Yaklaşımın Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Işık Ünitesindeki Başarılarına, Bilgilerinin Kalıcılığına Ve Fen Dersine Karşı Olan Tutumlarına Etkisi . Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Kupari, P., Reinikainen, P., & To¨rnroos, J. (2007). Finnish Students' Mathematics and

Science Results in Recent International Assessment Studies: PISA and TIMSS. In E. Pehkonen,M. Ahtee, & J. Lavonen (Eds.), How Finns Learn Mathematics and Science? (pp. 11–34). Rotterdam:Sense Publishers.

Korsacılar, S., & Çalışkan, S. (2015). Yaşam Temelli Öğretim ve Öğrenme İstasyonları Yönteminin 9. Sınıf Fizik Ders Başarısı ve Kalıcılığa Etkileri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 385-403.

Kortland, J. (2007, August). Context-based science curricula: Exploring the didactical friction between context and science content. Paper presented at the seventh ESERA conference, Malmö, Sweden. Retrieved from http://www.phys.uu.nl/~kortland/uk_publications.htm

Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2015). Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi , 354-363.

Krajcik, J., McNeill, K. L., & Reiser, B. J. (2008). Learning-goals-driven design model: Developing curriculum materials that align with national standards and incorporate project-based pedagogy. Science Education, 92(1), 1–32.

upari, P., Reinikainen, P., & To¨rnroos, J. (2007). Finnish Students' Mathematics and

Science Results in Recent International Assessment Studies: PISA and TIMSS. In E. Pehkonen, M. Ahtee, & J. Lavonen (Eds.), How Finns Learn Mathematics and Science? (pp. 11–34). Rotterdam: Sense Publishers.

Kutu, H., & Sözbilir, M. (2011). Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeliyle 9. Sınıf Kimya Dersi "Hayatımızda Kimya" Ünitesinin Öğretimi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 29-62.

Mafra,P; Lima, N; Carvalho,G.S(2015). Experimental Activities in Primary School to Learn about Microbes in an Oral Health Education Context. Journal of Biological Education. 49; 2, 190–203

OECD. (2006). Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy:AFramework for PISA 2006.Paris: OECD.

Pilot, A., and A. Bulte. 2007. "Why You Do 'Need to Know'. Context-based Education." International Journal of Science Education 28 (9): 953–956.

Scott, P., Asoko, H., & Leach, J. (2007). Student conceptions and conceptual learning in science. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), Handbook of research on science education (pp. 31–56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schwartz, D. L., Varma, S., & Martin, L. (2008). Dynamic transfer and innovation. In S.Vosniadou (Ed.), International handbook of research on conceptual change (pp. 479–506). New York: Routledge.

Tekbıyık, A., & AKDENİZ, A. R. (2010). Bağlam temelli ve geleneksel fizik problemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4(1).

Öğrenciyi Aktif Kılan Yöntemler. (2012, 05 23). 2018 tarihinde Docplayer: https://docplayer.biz.tr/32222305-Ogrenciyi-aktif-kilan-yontemler.html adresinden alındı

Ulusoy, F. M. (2013). Bağlam Temelli Öğrenme İle Desteklenen Bütünleştirici Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Kimya Öğretimine Yönelik Tutum, Motivasyon Ve Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi . Ankara: Hacettepe Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Anabilim Dalı.

Uzun, N., & Keleş, Ö. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 313-327.

Va¨lija¨rvi, J., Kupari, P., Linnakyla¨, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., To¨rnroos, J., & Arffman, I. (2007). The Finnish success in PISA—and some reasons behind it 2. Jyva¨skyla¨: Institute for Educational Research.

Yiğit, M. (2015). 12. Sınıf Öğrencilerinin Hidrokarbon Bileşikleri Konusundaki Kavramsal Anlamalarına, Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımının React Stratejisine Göre Hazırlanmış Materyallerin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.

Yin, R. K. (2003). Case Study Research. Design and Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DNA KONUSUNU KAVRAMALARINDA DNA PUZZLE MATERYALİNİN ETKİSİ

İsmail EVCİM

MEB Hürriyet İmam Hatip Ortaokulu

Doç. Dr. Aslı GÖRGÜLÜ ARI

Yıldız Teknik Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin DNA konusunu kavramaları için geliştirilen DNA Puzzle materyalinin konunun kavranmasına olan etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 7. sınıfta öğrenim gören 16 öğrenci oluşturmaktadır. DNA, öğrencilerin kavramakta zorlandığı soyut kavramlar içeren bir konudur. Genelde kavramlar öğrenciler tarafından ezberlenerek konuya hakim olunmaya çalışılmaktadır. Bazı sınıf ortamlarında öğretmenler, sınıfta DNA modeli göstererek konuyu somutlaştırmaya çalışmaktadırlar. Fakat DNA modeli materyali her ne kadar görsel olarak sunulsa da, öğrencilere hazır model halinde verildiği için etkililiği düşük olmaktadır. Dolayısıyla konunun kavranmasında öğrencilerin etkin olacağı çeşitli gen şifreleri yazabileceği materyallere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda nükleotidleri oluşturan organik bazların, fosfatın ve deoksiriboz şekerinin birbiriyle ilgili olanlarının uyumlu olacak şekilde birbirine eklenebilen ve bir bütün olunca gen şifreleri oluşturulabilen aynı zamanda konuyu eğlenceli hale getiren bir DNA Puzzle materyali tasarlandı. DNA Puzzle materyalinin etkililiğinin incelenmesi amacıyla öğrencilere etkinlik öncesinde ön test ve etkinlik sonrasında son test uygulanarak veriler elde edildi. Elde edilen veriler SPSS analiz programına işlenerek mevcut örneklem sayısının 16 kişi olmasından ötürü Nonparametrik testlerden Wilcoxon testine tabi tutuldu ve .001 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ortaya çıktı. Bu çalışma sürecinde öğrencilerin etkin oldukları, düşündükleri ve eğlendikleri aynı zamanda DNA konusunu öğrenirken istekli oldukları gözlemlendi. Buradan hareketle DNA Puzzle materyali DNA konusunun öğretimi için Fen Bilimleri ders kitaplarına konulabilir ve DNA konusu etkinliği olarak sınıflarda uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler: DNA Konusu Materyali, DNA Puzzle, Oyunla DNA Öğretimi, Gen Şifresi Yazma Etkinliği

THE EFFECT OF DNA PUZZLE MATERIALS on THE CONCEPTS of DNA CONCEPTS in SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

In this study, the effect of 7th grade students on the understanding of DNA Puzzle material developed for the concept of DNA is examined. The sample group of the study consists of 16 students who are studying in 7th grade. DNA is a subject that contains abstract concepts that students are forced to learn. Generally, students try to master concepts by memorizing concepts. In some classroom settings, teachers are attempting to shape the concept by showing the DNA model to the class. However, although the DNA model material is presented visually, it is less effective because it is provided as a ready-made model to the students. Therefore, in the grasp of the subject, there is a need for materials that students can write various gene codes that will be effective. In this context, a DNA Puzzle material was designed to make the nucleotides organic bases, phosphatine and deoxyribose sugars be compatible with each other, and at the same time the genetic code can be created as a whole. In order to examine the effectiveness of the DNA Puzzle material, students were given pre-test before the event and final test after the event. The obtained data were processed into SPSS analysis program and the sample was subjected to the Wilcoxon test from Nonparametric test because of the number of 16 samples. It was found that there was a significant difference at .001 level. During this study, it was observed that students were willing to learn about DNA at the same time they were active, thoughtful and entertaining. From here, the DNA Puzzle material can be put into Science books for teaching the DNA subject and can be applied in class as a DNA topic activity.

Key Words: DNA Subject Material, DNA Puzzle, Game DNA Teaching, Genre Code Writing Activity

1. Giriş

Zihinsel faaliyetlerle gerçekleşen öğrenmeler, bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Birey görerek, duyarak, dokunarak, koklayıp tadarak, yani duyu organlarını kullanarak deneyimler kazanır ve bilgi edinir. Bireylerin bilgi kazanım süreçlerinde oyun oynamanın da etkisinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Yörükoğlu, (1986) oyunların bireyler için doğal öğrenme ortamları olduğunu, bireylerin oyun oynama süreçlerinde duyu organlarının aktif çalıştığını ve becerilerinin de geliştiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla bireylerin oyunlar üzerinden öğrenmelerini sağlamak mümkündür. Karamustafaoğlu, Pazar & Karamustafaoğlu, (2018) öğretilmek istenilenler doğrultusunda gerçekleştirilen eğitsel oyunların birer eğitim öğretim etkinlikleri olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda eğitsel oyunlar bireylerin hayal güçlerini geliştirmekle beraber tasarım yapma ve sentezleme gibi becerilerini de geliştirmektedir

(Elgün ve Kaya, 2015). Ayrıca eğitsel oyunlarla öğretim gerçekleştirilirken bireylerin daha önce elde ettiği kazanımlarla yeni öğrenecekleri bilgiler arasında bağ kurmak, anlamlı öğrenmeleri sağlayacaktır (Beyhan & Tural, 2007).

Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Kalıtım konusunda bulunan DNA'nın yapısı, bireylerin kavramakta zorlandığı soyut kavramlar içeren bir konudur. Genelde kavramlar bireyler tarafından ezberlenerek konuya hakim olunmaya çalışılmaktadır. Bazı sınıf ortamlarında öğretmenler, sınıfta DNA modeli göstererek konuyu somutlaştırmaya çalışmaktadırlar. Fakat DNA modeli her ne kadar görsel olarak sunulsa da, bireylere hazır model halinde verildiği için etkililiği düşük olmaktadır. Şahin & Hacıoğlu, (2010) bireylerin Kalıtım konusundaki kavram yanılgıları üzerine yapmış oldukları araştırmada, temel kavramlar olan gen, DNA, kromozom arasındaki ilişkiyi yanlış kurduklarını ve bu kavramlar ile ilgili kavram yanılgılarının var olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla konunun kavranmasında bireylerin etkin olacağı çeşitli gen şifreleri yazabileceği materyallere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda nükleotidleri oluşturan organik bazların, fosfatın ve deoksiriboz şekerinin birbiriyle ilgili olanlarının uyumlu olacak şekilde birbirine eklenebilen ve bir bütün olunca gen şifreleri oluşturulabilen aynı zamanda konuyu eğlenceli hale getiren bir DNA Puzzle eğitsel oyun materyali tasarlanmıştır. Aral, Gürsoy & Can-Yaşar, (2012) ortaokul öğrencilerinin öğrenmeleri sürecinde puzzle eğitim materyalleri ile gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin etkisini incelemişler ve öğretim materyali olarak verilen yapbozların akademik becerileri eğlenerek kazanmada ektili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda bireylerin DNA puzzle eğitsel materyalinin oynarken; ilgili kavramları tanıyıp, ne gibi özellikleri olduğunu öğreneceği ve DNA konusunun öğrenilmesinde kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Araştırma Deseni

Yapılan akademik çalışmada tek grup için ön test-son test araştırma deseni kullanılmıştır. Etkinlik sürecindeki bütün uygulamalar tek grup ile yürütülmüştür. Çalışmanın başlangıcında ön test olarak kullanılan başarı testi, DNA puzzle eğitim materyali ile etkinlik uygulamasının ardından son test olarak tekrar uygulanmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki fark analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma grubunu DNA konusunda ön bilgileri ve okuma anlama becerileri arasında anlamlı fark olmayan 7. sınıf öğrencileri oluşturulmuştur. 7. sınıf öğrencilerinin seçilmesindeki amaç daha önce DNA konusunu ders müfredatında görmemiş olmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş merkezindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 16 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada DNA konusunu ele alan başarı testi, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, uzman görüşü alınarak farklı soru stillerinin olması amacıyla yeniden düzenlenmiştir. Başarı testinde; doğru yada yanlış cümlelerin belirlenmesi, çoktan seçmeli testler, matematiksel hesaplamaların yer aldığı soru ve şiirle anlatılan kavramın ne olduğunun bilinmesini isteyen soru çeşitleri yer almaktadır. Ayrıca başarı testinde alınabilecek en yüksek puan 100 puan olarak tasarlanmış ve araştırma sürecinde öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlar araştırmacılar tarafından belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada geliştirilen başarı testi, ön test - son test olacak şekilde öğrencilere uygulanmıştır. Ardından elde edilen veriler, veri analiz programına işlenmiştir. Mevcut örneklem sayısının 16 kişi olmasından ötürü Nonparametrik testlerden Wilcoxon testine tabi tutulmuştur. Az denekli yürütülen araştırmalarda kullanılan Wilcoxon testi, aynı denekler üzerine iki farklı zamanlarda kullanılabilir ve genellikle deneklerin bir değişkene ait iki ölçüm arasında anlamlı bir fark olup olmadığını inceler (Büyüköztürk, 2017).

3. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ön testten elde edilen veriler ile son testten elde edilen veriler arasında .001 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin DNA konusunu öğrenmelerinde DNA puzzle eğitim materyalinin etkiliği olduğu söylenebilir. Ayrıca DNA puzzle eğitim materyali etkinliğinin uygulanması sürecinde öğrencilerin etkin oldukları, düşündükleri ve eğlendikleri gözlemlenmiştir. Aynı zamanda DNA konusunu öğrenirken istekli oldukları gözlemlenmiştir. Aral, Gürsoy & Can-Yaşar (2012) yapmış oldukları araştırmada, yapboz eğitim materyallerinin öğrencilerin zihin, dil, beden, iletişim, öz bakım becerilerini ve yaratıcılıklarını destekleyici etki oluşturduğunu ve öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlayan eğitim materyali olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda araştırmacıların ulaştıkları sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Aynı zamanda etkinlik sonrasında öğrencilerden sözel olarak gelen geri bilirimler de; DNA puzzle materyali eğitsel oyun etkinliğinden çok memnun kaldıklarına, derslerin hep böyle olması şeklinde taleplerine tanık olunmuştur. Gökbulut ve Yumuşak (2014) yapmış oldukları araştırmalarında; Matematik dersi kesirler konusu için oyun etkinlikleri geliştirmişler ve elde ettikleri bulgularda, oyunla yürütülen derslerde bireylerin daha çok ilgili olduklarını ve öğrencilerin elde ettikleri kazanımların kalıcı olduğunu tespit etmişlerdir. Buradan hareketle her iki araştırmada da eğitsel oyun etkinliklerine olan ilginin yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Ayrıca Ocak ve Tortop (2010) araştırmalarında; oyunlara katılan bireylerin algılamasını sağlayan reseptörlerin daha etkin olduğunu, dolayısıyla motivasyon ve öğrenmeye karşı istekliliğin yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

4. Öneriler

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, DNA puzzle eğitsel materyalinin öğrencilerin DNA konusunu kavramlarında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre aşağıda önerilerde bulunulmuştur.

1. DNA Puzzle eğitsel materyali DNA konusunun öğretimi için Fen Bilimleri ders kitaplarına konulabilir ve DNA konusu etkinliği olarak sınıflarda uygulanabilir.

2. DNA puzzle eğitsel materyali etkinliğinde kullanılanlar kolay ulaşılabilir ve maliyeti düşük malzemeler olduğundan fiziki yönden yetersizliklere sahip olan pek çok okulda da tasarlanıp etkinlik yapılabilir.

3. Öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarında, oyunla öğretim için farklı materyal geliştirme çalışmaları yapılabilir ve puzzle tasarlama eğitimleri verilebilir.

Kaynakça

Aral, N. Gürsoy, F. Can-Yaşar M. (2012), İlköğretim Beşinci Sınıf Çocuklarının Öğrenmelerinde Yapboz Eğitim Materyalleri İle Yapılan Uygulamanın Etkisinin İncelenmesi. Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, (157-170).

Beyhan, N. & Tural, H. (2007), İlköğretim Matematik öğretiminde Oyunla Öğretimin Erşiye Etkisi. Dokuz eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 21: 37-48.

Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. 23. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 174-177.

Elgün, A. ve Kaya, S. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(1), 329-342.

Gökbulut, Y. ve Yumuşak, E. (2014). Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişi ve kalıcılığa etkisi. Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(2), 673-689.

Ocak, Y. ve Tortop, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 1(1), 14-22.

Şahin, F. & Hacıoğlu, Y. (2010), Bilimsel Tartışma Destekli Örnek Olayların 8. Sınıf Öğrencilerinin "Kalıtım " Konusunda Kavram Öğrenmelerine ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.

Karamustafaoğlu, O., Pazar, Ş.B. ve Karamustafaoğlu, S. (2018). Eğitsel oyunlarla Dolaşım Sistemi konusunun öğretimi: Kan yolu oyunu örneği. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi (ESTÜDAM Eğitim Dergisi), 3 (2), 1-18.

Yörükoğlu A. (1986), Çocuk Ruh Sağlığı. 11. Baskı Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

ÇOCUKLAR İÇİN YAŞAM DOYUM ÖLÇEĞİ GEÇERLİLİK GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI

Klinik Psikolog Didem ALTAY

Prof. Dr. Halil EKŞİ

Öz

Bu araştırmada orjinal formu Gaderman, Reichl ve Zumbo (2009) tarafından geliştirilen Çocuklar için Yaşam Doyum Ölçeği (ÇYDÖ)'nin Türkçe geçerlilik-güvenilirlik çalışmasının alan yazına kazandırılması amaçlanmıştır.Ölçeğin İngilizce Orijinal formu 5 sorudan oluşan 5'li Likert tipinde tek faktörlü bir yapıdadır. Bu kapsamda ölçek öncelikle 5 kişilik öğretim görevlisinden oluşan bir çeviri grubu tarafından çift kontrol yapılarak tercüme edilmiştir. Ardından yaşları 8 ile 13 arasında değişmekte olan 440 çocuğa uygulama yapılmıştır. Bu katılımcılardan 83'ü ile test-retest çalışması yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde tek boyutlu modelin iyi uyum verdiği görülmüştür. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri 0.677 ile 0.783 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.792 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde toplam puan korelasyon katsayılarının 0.569 ile 0.745 arasında değiştiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Doyumu, Çocuklarda Yaşam Doyumu, Geçerlilik, Güvelilirlik

Abstract

The purpose of the present study was to develop a Turkish version of the Satisfaction with Life Scale Children and to examine its psychometric properties in a sample of Turkish students. The English version of the SWLS-C was translated and back translated prior to its administration to 440 participants ages between 8 and 13 years old. All participants were recruited from Marmara Koleji in Turkey. Internal consistency, test-retest reliability, inter-scale reliability, construct and criterion-related validity of the Turkish version were analyzed. The results indicated that the data collected with the Turkish version do also support the original one-factor model; with reliability and validity measures comparable to the original one. The factor loadings of the items vary between 0.677 and 0.783. The internal consistency and reliability coefficient of the scale calculated to be 0.792. The item total score correlation coefficients of the scale were found to vary between 0.569 and 0.745.

Key Words: Life Satisfaction, Life Satisfaction for Children, Validity, Reliability

Giriş

Aristo'dan itibaren, "mutluluk arayışı" ve "iyi yaşam" kavramı filozoflar ve teologlar arasında bir tartışma konusudur. Pozitif psikolojinin de gelişimiyle, psikolojinin optimal işlevsellik ve mutlulukla ilişkili alanlara hitap etme eğilimi artmıştır. Bu durum ise mutluğun ve yaşam doyumunun yeniden ilgi çekici birer araştırma konusu olmasını sağlamıştır (Seligman 2002; Seligman and Csikszentmihalyi 2000).

Yaşam doyumu, kişinin hayatının tüm yönlerinin kolektif bir bütün olarak değerlendirmesidir. Yaşam doyumu ve mutluluk farklı kavramlardır. Mutluluk bir duygu ve zevk hali ve daha ziyade öznel iyi oluş kavramı altında incelenir iken, yaşam doyumu bir hoşnut olma veya hoşnut olmama durumudur. (Diener, Seligman, 2004). Öznel iyi oluş hali bireyin yaşam doyumu ve mutluluğuna dair genel bir değerlendirmedir. Bu açıdan pozitif psikolojinin de en önemli araştırma konularından biridir. Bununla birlikte son yıllarda, insanların kendi öznel iyi oluş halleriyle ilgili faktörleri araştıran çok sayıda makale bulunmaktadır. Yaşam doyumu ise, bireyin başarısını veya hayatında sahip olduğu şeylerin değerini nasıl ölçtüğünü içerir.(Owen, 2016).

Yaşam doyumu, bireyin yaşam kalitesini öznel olarak değerlendirmesini ifade eder. Literatüre göre, yaşam doyumu ve öznel iyi oluş arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Diener, 1994). Bireyler içsel iyi oluş durumlarını hayatlarının birçok yönünü, sahip olduklarını da içine alarak değerlendirdiklerinde yaşam doyumlarını değerlendirmiş olurlar. Yaşam doyumu mutluluk, başarı vb. gibi kavramları da içermesine karşın ana faktör öznel iyi oluş kavramıdır.

Yaşam doyumu ile ilgili alanyazına bakıldığında, çocukların öznel iyi oluş durumlarının incelenmesi için temel metod Batı kültürlerinden elde edilen bulguların, diğer kültürlerde yapılmış benzer araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasıdır. (Park, Huebner 2005). Bu bağlamda yapılan çalışmalara bakılacak olursa; Liu ve diğ. (2005) yaptığı çalışmada Çinli öğrencilerin Amerikan öğrencilerine göre arkadaşlar, okul ve genel yaşam doyumu boyutlarında daha yüksek puan aldıklarını bulmuşlardır. (youth life). Benzer şekilde yine Park ve Huebner'ın (2005) yaptığı çalışmada, Koreli ve Amerikan öğrencilerin yaşam doyumu puanlarını karşılaştırmış ve Koreli öğrencilerin Amerikan öğrencilere göre daha düşük bir yaşam doyumu rapor ettiklerini ortaya koymuştur. Japon ve İsveç kültürleri arasında yapılan bir başka çalışmada ise Japon öğrencilerin İsveçli öğrencilerden çok daha düşük seviyede yaşam doyumu rapor gösterdikleri ortaya konmuştur. Farklı kültürlerde yetişkinlerin çocuklardan beklentilerinin, devletlerin eğitim politikalarının, eğitim sistemlerinin, bireyci ve kollektivist toplum türlerinin varlığı, çocukların yaşam doyumu seviyeleriyle ilişkili olabilir.

Pozitif psikolojiye göre, yaşam doyumu sadece psikopatolojiye yol açan faktörleri öğrenme açısından değil aynı zamanda psikolojik iyi oluşa dair gelişimsel yolların anlaşılması açısından da önemli bir kavramdır (Larson, 2000) Çocuk ve ergenlerdeki yaşam doyumu üzerine araştırmalara bakıldığında, yaşam doyumu düzeyi düştükçe, benlik kavramı, içsel kontrol odağı,

dışa dönüklük, aktif başa çıkma ve prososyal davranışların azaldığı; zararlı madde kullanımı ve psikopatolojik davranışların da arttığı rapor edilmiştir (Huebner, 2004).

Düşük yaşam doyumu seviyesine sahip bireylerde anksiyete, depresyon gibi psikolojik problemlere ve zayıf sosyal etkileşim gibi sosyal problemlere sahip olma yönünden risk altındadır (Lewinsohn, Redner ve Seeley, 1991). Yaşam doyumu çalışmaları bu noktada öngörü sağlamaktadır. Örneğin, boylamsal çalışmalar, düşük yaşam doyumu düzeylerinin sıklıkla depresyondan ilişkili olduğunu göstermiştir (Seligson, Huebner ve Valois, 2005; Lewinsohn, Redner ve Seeley, 1991).

Çocuklarda yaşam doyumunu incelenmesi bir çok faktör açısından önemlidir. Bunlardan biri ise öznel iyi oluştur. Örneğin, çocukların öznel iyi oluşlarını ve bu durumu yönetmeyi anlamamızı sağlayarak iyi oluş durumunu devamını sağlar (Ben-Arieh ve Frones 2007). Çocukların öznel iyi oluşu gibi olumlu gelişimsel çıktılarının değerlendirilmesi, çocuk ve gençlerin sorun davranışlarının veya patolojilerinin değerlendirilmesine odaklanan stratejilere farklı bir odak ve tamamlayıcı bir yaklaşım sunar (Gadermann, Schonert-Reichl, ve Zumbo, 2010).

Türkiye'de yetişkin yaşam doyumu, öğrenci yaşam doyumu ile ilgili çok sayıda bilimsel yayın bulunmasına karşın, çocukluk dönemi yaşam doyumuyla ilgili literatürde bir açık bulunmaktadır. Çocukluk dönemi yaşam doyumunu ölçen özel bir ölçek bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı çocuklarda yaşam doyumunu ölçümlemede, yurtdışında uzun süredir kullanılan, çocuklarda yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe Geçerlilik güvenililirlik çalışmasının alanyazına kazandırılması ve yaşlara (sınıflara) göre çocukların yaşam doyumu arasındaki farkın ortaya konulmasıdır.

Çocuklarda Yaşam Doyumu Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri

Çocuklarda Yaşam Doyumu Ölçeği, Diener ve ark. (1985) tarafından hazırlanan yetişkin formundan çocuklar için uygun bir şekilde uyarlanmıştır. Bu ölçek 5'li Likert tipinde (Hiç katılmıyorum 1, Çok katılmıyorum 2, Kararsızım 3, Biraz Katılıyorum 4, Tamamen katılıyorum 5) 5 sorudan oluşur ve tek faktörlü yapıdadır. Ölçeğin orijinal formu geliştirilirken iç tutarlılık, madde puanlarının temelinde hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapısının iyi uyum verdiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise .86 ve ordinal alfa katsaysı .90 olarak hesaplanmıştır (Gadermann, Schonert-Reichl, ve Zumbo, 2010).

Yöntem

Çocuklarda Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması için ölçeği çocuklara uyarlayan ekipteki araştırmacı Bruno Zumbo ile mail yoluyla iletişime geçilmiştir ve gerekli izinler alınmıştır. Orjinal dili İngilizce olan ölçek için öncelikle bir çeviri grubu oluşturulmuştur. Ölçek öncelikle 5 kişilik öğretim görevlisinden oluşan bir çeviri grubu tarafından çift kontrol yapılarak tercüme edilmiştir. Ölçek öncelikle Türkçeye çevrilmiş, ardından herhangi bir anlamsal bozukluk olmaması açısından yeniden İngilizce'ye tercüme edilerek kontrol edilmiştir. Olası anlamsal karmaşaları önlemek adına dil bilgisi ve imla açısından gerekli düzenlemeler yapılmış,

ardından Türkçe form ilk uygulamalar için hazır hale gelmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Güvenirliği sınamak için ise iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemlerine başvurulmuştur. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için AMOS 22.0 ve SPSS 23.0 programları kullanılmıştır.

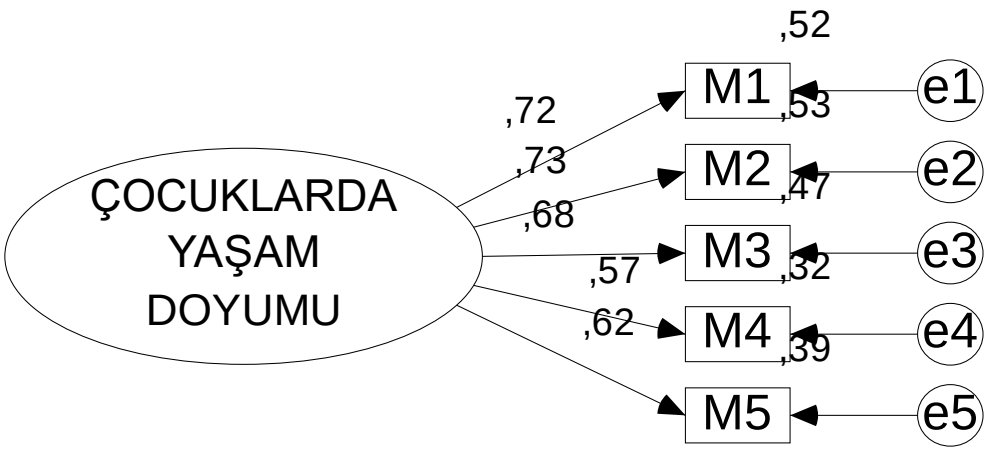
Çalışma Grubu

Bu araştırma yaşları 8 ile 13 arasında değişen 440 çocukla yapılmıştır. Bu çalışmaya 222 kız, 218 erkek çocuk katılım sağlamıştır. Örneklemin yaşlara göre dağılımı ise; 86 katılımcı 8 yaş, 80 katılımcı 9 yaş, 70 katılımcı 10 yaş, 55 katılımcı 11 yaş, 75 katılımcı 12 yaş 74 katılımcı ise 13 yaş şeklinde gerçekleşmiştir.

Bulgular

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), gözlenen (observed) değişkenler ile gizli (Latent) değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçebilen yapısal eşitlik modelinin (YEM) bir türüdür (Brown, 2006). Çalışmada literatürde bulunan araştırmalarda en sık kullanılan uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır.

Ölçeğin daha önceden belirlenmiş faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analize ilişkin diyagram aşağıda verilmektedir.



Şekil 1. Çocuklarda Yaşam Doyumu Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği kriterleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 2. Çocuklarda Yaşam Doyumu Ölçeği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri

İndeks	Normal Değer*	Kabul Edilebilir Değer**	Çocuklarda Yaşam Doyumu Ölçeği
χ2/sd	<2	<5	0.801
GFI	>0.95	>0.90	0.996
AGFI	>0.95	>0.90	0.989
CFI	>0.95	>0.90	1.000
RMSEA	<0.05	<0.08	0.000
RMR	<0.05	<0.08	0.019

*** Kaynaklar: (Şimşek, 2007; Hooper and Mullen 2008; Schumacker and Lomax, 2010; Waltz, Strcikland and Lenz 2010; Wang and Wang, 2012; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidel, 2007).

Analiz sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısı ile kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu saptanmıştır. Standardize edilmiş faktör yükleri, t değerleri ve maddelerin oluşturduğu açıklayıcılık (**R^2**) değerleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 3. Çocuklarda Yaşam Doyumu Ölçeği Faktör Yükleri ve Maddelere İlişkin Regresyon Katsayıları

Maddeler		Faktörler	β	Std. β	S.Hata	t	p	R^2
M1	<---	F1	1	0.721				0.387
M2	<---	F1	1.053	0.729	0.083	12.714	p<0.001	0.325
M3	<---	F1	0.859	0.683	0.071	12.127	p<0.001	0.466
M4	<---	F1	0.779	0.570	0.075	10.363	p<0.001	0.531
M5	<---	F1	1.096	0.622	0.098	11.217	p<0.001	0.520

Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, **t** değerlerinin anlamlı (p<0.001), **R^2** değerlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır.

Ölçeğin örneklem üzerinde faktör yapısını belirlemek üzere keşfedici faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda (p=0.000<0.05) faktör analizine alınan değişkenler arasında

ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda (KMO=0.835>0.60) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi sonucunda tek faktör bulunmuştur.

Tablo 4. Keşfedici Faktör Analizi Yükleri, Madde Analizi, Test Tekrar Test Korelasyonu

Maddeler	**Faktör Yükü**	**Madde Analizi**	**Test Tekrar Test Korelasyonu**
Hayatım birçok yönden olmasını isteğim gibidir.	0.782	0.622	0.569
Hayatımdaki herşey mükemmel.	0.783	0.623	0.745
Hayatımdan mutluyum.	0.760	0.594	0.617
Şimdiye kadar hayatta önem verdiğim şeylere sahip oldum.	0.677	0.503	0.645
Eğer hayatımı yeni baştan yaşayabilseydim, herşeyin yine aynı olmasını isterdim.	0.715	0.547	0.686
Crombach Alpha=0.792			

Keşfedici faktör analizi faktör yükleri, madde analizi korelasyonları, test tekrar test korelasyon değerleri yüksek bulunmuştur.

Tartışma

Bu araştırmada, çocuklar için yaşam doyumu ölçeğinin psikometrik özellikliklerinin Türkiye örnekleminde sınanması amaçlanmıştır. Bir çeviri grubu oluşturulmuştur. Bu grup çok iyi derecede ingilizce bilen 5 öğretim üyesinden oluşmuştur. Ölçek öncelikle Türkçeye çevrilmiş, ardından herhangi bir anlamsal bozukluk olmaması açısından yeniden İngilizce'ye tercüme edilerek kontrol edilmiştir. Bu prosedür sonrasında ölçeğin maddelerinin İngilizce anlamlarıyla Türkçe anlamları anlamsal açıdan yakın oldukları anlaşılmıştır.

İlk yapılan analiz yapısal eşitlik kuramına göre uyum analizinde madde değerlerinin 0.72 ile 0.63 arasında değiştiği ve uyumunun iyi olduğu gözlemlenmiştir. Ölçeğin tek faktörülü yapısının da uyum gösterdiği görülmüştür.

Araştırmanın güvenilirlik çalışmalarında faktör Chronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı ve ön test son test katsayısı değerlelendirilmeleri yapılmıştır. Ölçeğin değerinin Chronbach alpha değerinin 0.792 olduğu ve bu değerin ise kültüre bağlı geçerlilik güvenilirlik çalışmalarında literatürde de kabul edilebilir eşiği olan 0.70 değerinin üstünde olduğu görülmüştür (Özgüven, 1994).

Bu araştırma çıktılarına göre Çocuklar için Yaşam Doyum Ölçeğinin Türkiye örneklemi için geçerli ve güvenilir bir test olduğu analizler tarafından ortaya konulmuştur. Buna göre, bu ölçek eğitimden, kliniğe birçok alanda kullanıma uygun hale getirilmiştir.

Çocuklarda Yaşam Doyum Ölçeğinin değerlendirmesi ise en yüksek puan en iyi doyum en düşük puan ise en düşük doyum olarak değerlendirilmektedir. Yüksek puanlar pozitif duygulanım, akademik başarı ile ilişkiliyken, düşük puanlar psikopatolojilerle ilişkili bulunmuştur (Huebner, 2004).

Her ölçekte olabileceği gibi çocuklara için yaşam doyumu ölçeğinde de sınırlılıklara bulunmaktadır. Ölçek öz bildirim yoluyla cevaplanmaktadır. Bu tarz ölçeklerde birey kendini olduğundan farklı göstermek adına cevapları manipüle edebilmektedir. Bununla birlikte, ölçeğin 5 maddeden oluşan kısa ve kolay anlaşılır formu, ilerleyen süreçlerde kolayca ve kısa sürede uygulanabilmesini sağlamaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular sonucu, çocuklarda da yetişkinler gibi yaşam doyumunun Türkiye örneklemi için geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülebilir olduğu ortaya konulmuştur. Gelecekte yapılacak ileri çalışmalar için çocuklarda yaşam doyumunun yaşlara göre farkları incelenebilir. Yaş alamanın veya sınıfsal farklılıkların yaşam doyumunu nasıl etkilediği ortaya konulabilir.

Kaynakça

Ben-Arieh, A., & Frones, I. (2007). Indicators of children's well-being: Concepts, indices and usage. Social Indicators Research, 80, 1–4. doi:10.1007/s11205-006-9069-z

Brown, T.A. (2006). Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. The Guilford Press, New York, USA.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49, 71–75.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. Social indicators research, 31(2), 103-157.

Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. Journal of Personality and Social Psychology, 68, 653–663.

Diener, E., & Seligman, M. E. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. Psychological science in the public interest, 5(1), 1-31.

Gadermann, A.,M., & Schonert-Reichl, K. & Zumbo, B. (2010). Investigating Validity Evidence of the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children. Social Indicators Research. 96. 229-247. 10.1007/s11205-009-9474-1.

Hooper D, Coughlan J, Mullen MR. Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. Electronic Journal of Business Research Methods 2008; 6(1): 53-60.

Huebner, E. S. (2004). Research on assesment of life satisfaction of children and adolescents. Social Indicators Research, 66, 3-33. Retrieved May 6, 2005, from Academic Search Premier database.

Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. American Psychologist, 55, 170–183.

Lewinsohn, P., J. Redner and J. Seeley: 1991, 'The relationship between life satis- faction psychosocial variables: New perspectives', in F. Strack, M. Argyle and N. Schwartz (eds.), Subjective Well-being (Plenum Press, New York, NY), pp. 141– 169.

Liu, W., Tian, L., & Gilman, R. (2005). A cross-cultural study on life satisfaction between Chinese and American middle-school students. Chinese Mental Health Journal, 19, 319–321.

Owen, M. E. (2016). Life satisfaction. Salem Press Encyclopedia,

Özgüven, E. (1994). Psikolojik testler. Ankara: Yeni Doğuş Matbaası.

Park, N., & Huebner, E. S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. Journal of Cross-Cultural Psychology, 36, 444–456.

Schumacker RE, Lomax RG. A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling. New Jersey: Taylor & Francis; 2004. p.1-8.

Seligman, M. E. P. (2002b). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (pp. 3–9). New York: Oxford University Press.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55, 5–14.

Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2005). An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children. Social Indicators Research, 73(3), 355-374.

Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri. Türk Psikoloji Yazıları. No.3, S.6, 49-74.

Tabachnick, B. G., Fidel, L. S. (2007). Using Multivariate Statistics. Pearson Education Inc. Boston

Tanaka, H., Mollborg, P., Terashima, S., & Borres, M. P. (2005). Comparison between Japanese and Swedish schoolchildren in regards to physical symptoms and psychiatric complaints. Acta Paediatrica, 94, 1661–1666.

Waltz CF, Strcikland OL, Lenz ER. Measurement in Nursing and Health Research. New York: Springer Publishing Company; 2010. p.176-

Wang J, Wang X. Structural Equation Modeling: Applications Using Mplus: methods and applications. West Susex: John Wiley & Sons; 2012. p.5-9.

ULUSLARARASI SINAVLARDAKİ FEN BAŞARILARI HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Kübra BOZDOĞAN

Doç. Dr. Mehtap YILDIRIM

Marmara Üniversitesi

Öz

Öğrencilere günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözmek için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak açısından önemli olan fen bilimlerinin nasıl öğretilmesi gerektiği eğitimin temel sorunlarından biridir. Bu sorunlar üzerinde birçok araştırma yapılmasına, proje geliştirilmesine ve programlarda revizyonlara gidilmesine rağmen özellikle uluslararası sınavlarda fen başarısı neden yükseltilememektedir. Bu başarısızlığın en önemli aktörlerinden olan öğrenciler bu konuda ne düşünmektedirler. Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin uluslararası sınavlardaki fen başarısı hakkında görüşlerinin nasıl olduğunun ortaya çıkarılmasının hedeflendiğinitel paradigmaya göre analiz edilen betimsel bir araştırmadır. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesindeki en başarılı ve en başarısız iki okulun, rastgele seçilen beşinci sınıflarından 20'şer öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere 13 soruluk bir anket uygulanmış, elde edilen veriler betimsel analizle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda başarılı okuldaki öğrencilerin uluslararası sınav soru örneklerini başarısız okula göre daha iyi çözebildiği belirlenmiştir. Elde edilen verilerle öğrencilerin bu tip sorularla daha sık karşılaşmasının başarının artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası sınavlar, fen başarısı, ortaokul öğrencileri.

Giriş

Fen bilimleri, bilginin doğasıyla var olan bilgileri kavrayıp yeni bilgilerle kaynaştırıp bilgi oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır(Çepni, 1997). Her bilgide olduğu gibi fen bilimleri için de mevcut bilgilerle yetinmek doğru değildir. Her zaman araştırmacı, sorgulayıcı, deneyici ve meraklı olmak gerekmektedir. Fen bilimleri insanın doğayı anlamasında, teknolojik gelişmeleri takip etmesinde, bilimsel düşünüp bilimsel kararlar vermesinde önemlidir. Özellikle değişen zaman ve gelişen çağ ile teknolojinin gerisinde kalmak insanlar ve ülkeler adına bir çöküş olmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri gelecek nesillere fen bilimini öğretebilmek çağın gerekliliği olan fen okuryazarlığını kazandırmak olmalıdır.

Bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçları şunlardır(MEB, 2018)

1) Astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer ve çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak,
2) Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek,
3) Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek,
4) Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak,
5) Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
6) Bilim insanlarınca bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak,
7) Doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek,
8) Bilimsel çalışmalarda güvenliğin önemini fark ettirerek güvenli çalışma bilinci oluşturmak,
9) Sosyo-bilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek,
10) Evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak.

Fen öğretiminde bu denli önemli amaçlar güdülmekteyken öğretimin değerlendirilmesinde de güzel sonuçlar beklenmektedir. Fen başarısını ölçen ulusal ve uluslararası sınavlar bunun için önemlidir. Türkiye'de ortaokul öğrencilerine uygulanan ulusal sınav LGS, uluslararası sınavlar ise PISA ve TIMSS şeklindedir. LGS, ülkemizde ortaokul öğrencilerinin liseye geçişini sağlayan bir sınavdır. Geçmişten günümüze LGS gelişimi şu şekilde olmuştur; Öncelikle 1955 yılından itibaren kolejler öğrencilerini sınavla seçmişlerdir. 1964 yılında fen liseleri için, 1985 yılında Anadolu imam hatip liseleri için, 1990 yılından itibaren Anadolu öğretmen liseleri için sınav yapılmaya başlanmıştır. Kolej olarak açılan ve şimdilerde Anadolu Lisesi olarak bilinen okullar ise 1999 yılına kadar öğrencilerini ilkokuldan itibaren merkezi sınavla almışlardır. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının başlamasıyla Anadolu liselerinin ortaokul kısmı kapanmış, Anadolu liseleri hazırlık ve üç yıllık lise eğitimi vermeye başlamıştır. Yeni düzenlemeyle öğrenciler, sekizinci sınıftan itibaren Anadolu liselerine yerleşmek için sınava girmeye başlamıştır. Yani 1999 yılından itibaren merkezi bir sınavla yerleştirmeler yapılmıştır. 2000'li yıllarda LGS, 2004 yılından itibaren OKS, 2008 yılından itibaren SBS, 2013 yılından itibaren TEOG ve 2018 yılından itibaren LGS ile yerleştirmeler yapılmıştır. LGS; Liselere Giriş Sınavıdır. Sınav sözel ve sayısal olmak üzere iki bölüm şeklinde uygulanmıştır. Birinci bölümde öğrencilere

sekizinci sınıf Türkçe dersinden 20, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap ve Atatürkçülük, Yabancı Dil dersinden 10'ar olmak üzere toplam 50 soru yöneltilmiştir. Birinci bölümün süresi 75 dakikadır. İkinci bölümde öğrencilere sekizinci sınıf matematik ve fen bilimleri derslerinden 20'şer soru olmak üzere toplamda 40 soru yöneltilmiştir. İkinci bölümün süresi 60 dakikadır. 2018 yılında Türkiye LGS fen bilimleri dersi net ortalaması 9,22'dir.

Uluslararası sınavlardan PISA,(Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı); Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıl ara ile yapılan bir sınavdır. Sınav 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazandığı bilgi ve becerileri değerlendiren bir çalışmadır. Amacı öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerisini ölçmektir. Ülkemiz bu uygulamaya 2003 yılından itibaren katılmaya başlamıştır. Yıllara göre PISA Türkiye fen ortalaması, her yıl OECD ülkelerinin genel ortalamasının altında olmuştur. PISA sınavlarında Finlandiya ve Şangay-Çin'in ilk sıralarda Kazakistan, Tunus ve Peru gibi ülkelerin ise son sıralarda yer aldıkları görülmektedir. Türkiye'nin ise sondan 15 ülke arasında olduğu görülmektedir. PISA'daki düşük ortalamaların nedenleri; ders programlarının seviyenin üstünde olması, öğretim yöntem ve tekniğinin daha çok düz anlatım şeklinde olup ezbere yönlendirmesi, öğretmen formasyonuna gerekli önemin verilmemesi olarak gösterilebilir(Cemaloğlu, 2016).

TIMSS sınavı (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması);dört ve sekizinci sınıflara uygulanmakla birlikte dört yılda bir yapılmaktadır. TIMSS uygulamasındaki fen bilimleri konuları; yer bilimleri, hayat bilgisi, fizik, kimya, çevre ve kaynak sorunlarıdır. TIMSS sonuçları 500 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Amacı matematik ve fen öğretiminin dünya çapında gelişmesine yardımcı olmaktır. Ülkemiz bu uygulamaya 1999 yılından itibaren katılmaya başlamıştır. 1999 ve 2007 yıllarında sadece sekizinci sınıflar için katılırken 2011 ve 2015 yılında her iki grup için katılmıştır. Sonuçların yine genel ortalamanın altında olduğu görülmüştür.

Küreselleşen dünyamızda, eğitim alanında yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, uluslararası düzeyde konumumuzu belirlemek amacıyla eğitim göstergelerine ihtiyaç vardır. Bu nedenle belirli referans noktalarına göre ülkemizin eğitim alanında hangi düzeyde olduğunun, giderilmesi gereken eksikliklerin ve alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin sınav başarıları ile ilgili yapılan çalışmalar alan yazında mevcut olup (Akbaba Altun, 2009; Pektaş, 2010) bu çalışmada özellikle öğrencilerin uluslararası sınavlarda çıkan sorularla ilgili görüşlerine ağırlık vermesi açısından farklılık içerdiği söylenebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Fen bilimlerinin gelişen teknoloji ve değişen çağ içerisinde aktifliği giderek artmaktadır. Özellikle 21. Yüzyıl becerileri olarak eğitimde; bilgi ve iletişim teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı gibi konularda fen öğretimi oldukça önemlidir. Fen okuryazarı bireyler yetiştirmek, fen dersleri aracılığıyla bireylerin zihin becerilerini geliştirmek, teknoloji ve fen alanında yer alan mesleklerin eğitimine temel oluşturmak fen bilimleri dersinin genel amaçları

arasında gösterilebilir. Bu genel amaçların çatısı altında öğrencilerin bilimsel bir bakış açısı kazanmaları ve yaşadıkları çevreyi ve evreni bu bilimsel bakış açısıyla değerlendirmeleri önemlidir.

Fen bilimleri bir çocuğa yaratıcı düşünebilmeyi, çevresinde olup bitenlere karşı merak duygusunu geliştirebilmeyi, önce yaşadığı yeri sonra Dünya'yı tanımlayabilmeyi ve sevebilmeyi öğretir. Fen eğitimi ile birlikte dil eğitimi de paralel ilerler. Çocuk bununla birlikte mantık yürütmeyi de öğrenir. Çevreye olan ilgi ve iletişim arttıkça da günlük hayata yakınlık ve günlük hayattaki problemleri çözebilme yeteneği de artar. Bu sayede diğer konuları daha kolay öğrenirler. Kısaca öğrenmenin nasıl olduğunu öğrenirler (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003).

Günlük hayatımızda yeri ve önemi çok olan fen bilimlerinin öğretilmesi ve fen bilimleri başarısı da bizim için önemlidir. Buradan hareketle bu çalışmada öğrencilerin uluslararası sınavlardaki fen başarısı hakkındaki görüşlerini incelemek hedeflenmiştir. Türkiye'nin özellikle uluslararası sınavlarda başarısız oluşu hep vurgulanmaktadır. Bu başarısızlıkta en büyük etkiye sahip olan öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerinin neler olduğunun ortaya çıkarılması büyük önem taşımaktadır. Yapılan bu araştırmanın bu noktada katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

"Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki fen başarısı hakkında ortaokul öğrencilerinin görüşleri nasıldır?" sorusu araştırmanın problem cümlesidir.

Bu problem cümlesine bağlı olarak alt problemler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1) Ortaokul öğrencilerinin uluslararası sınavlarda fen başarısı hakkındaki görüşleri nasıldır?
2) Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin kendilerine sorulan fen soruları ile ilgili farkındalıkları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin uluslararası sınavlardaki fen başarıları hakkında görüşlerini inceleyen bu çalışma nitel paradigmaların benimsendiği betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, olayları, objeleri, varlıkları, kurumları, grupları ve çeşitli alanları betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalardır. Betimleme araştırmaları mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışır (Kaptan, 1998). Betimsel analiz dört evreden oluşmaktadır. Bunlar; analize bir çerçeve oluşturmak, oluşturulan çerçeveye göre verileri okuyup düzenlemek, verilerin tanımlanması ve verilerin yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmanın en temel özelliği kişilerin olay, olgu ve durumlarda ortaya koydukları bakış açılarını ve davranışlarını bir arada incelemesidir. Nitel araştırmalar belli bir süreç ve zaman

gerektirirler. Araştırmacının merak edilen durum veya ortam hakkında derin bilgi elde etmesi ve bu bilgileri belli bir düzen içerisinde düzenleyip yorumlaması gerekmektedir (Barışeri, 2013).

Çalışma Grubu

İstanbul'un bir ilçesinden en başarılı ve en başarısız iki okulun beşinci sınıflarından rastgele birer şubeden 20'şer öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci aykırı durum örneklemine göre seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgileri ve görüşlerinin incelenmesi için araştırmacılar tarafından anket oluşturulmuştur. Anket; kişisel bilgiler ve fen sınavları hakkında görüş ölçen açık uçlu 13 sorudan oluşmaktadır. Kişisel bilgiler ankete fen başarısıyla bir ilişki kurabilmek amacıyla eklenmiştir.

Anket Hazırlanma Süreci

Anketin hazırlanmasında şu aşamalar gerçekleştirilmiştir:

a) Araştırma konusu ile ilgili alan yazın incelenmiş ve hazırlanacak anketin içeriği belirlenmiştir.

b) Konu ile ilgili daha önceden yazılan tezler ve bu tezlerde kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir.

c) Sorulara verilen yanıtların farklı değişkenlerle ilişki kurabilmesi için kişisel bilgiler bölümü hazırlanmıştır.

d) Oluşturulan anket formu uzman görüşüne sunulmuştur.

e) Uzman görüşleri üzerine ankette birkaç değişiklik yapılmıştır.

Araştırmanın Uygulanması

2017-2018eğitim öğretim yılında İstanbul'un bir ilçesinde bulunan liselere giriş sınavlarındaki başarısı yüksek ve düşük olan iki farklı okuldaki rastgele seçilen birer beşinci sınıfa uygulanmıştır.

Öğrenci anketi kişisel bilgiler ve uluslararası sınavlardaki fen başarısına yönelik hazırlanan 13 sorudan oluşmuştur.

Öğrenci anketi her iki sınıftaki tüm öğrencilere (N:40) uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Örneklemdeki öğrencilerin kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatiksel analizler ve uluslararası sınavlardaki fen başarısı, fen bilgisi ölçme değerleri durumlarının tespiti için betimsel analiz yapılmış olup veriler frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tespit edilerek değerlendirilmiştir.

Bulgular

Anket soruları farklı başarı durumlarına göre seçilen iki okuldaki rastgele seçilen birer beşinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Sınıflardaki öğrenci sayısı 20'dır. Liselere giriş sınavı sonucuna göre Okul 1, Okul 2'ye göre daha başarılıdır. Aşağıdaki tabloda katılımcıların kişisel özellikleri verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma grubunun kişisel özelliklerinin frekans ve yüzdeleri

Değişkenler		Okul 1 (N:20)		Okul 2 (N:20)	
		Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	9	45	8	40
	Erkek	11	55	12	60
Yaş	9	4	20	0	0
	10	10	50	10	50
	11	4	20	10	50
	12	2	10	0	0
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	1	5	4	20
	Ortaokul	0	0	7	35
	Lise	7	35	9	45
	Ön Lisans	1	5	0	0
	Lisans	11	55	0	0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	1	5	6	30
	Ortaokul	1	5	4	20
	Lise	7	35	10	50
	Lisans	10	50	0	0
	Yüksek Lisans	1	5	0	0

Aile Gelir Düzeyi	1001-1500 TL	0	0	6	30
	1501-2000 TL	6	30	6	30
	2001-2500 TL	6	30	4	20
	2500 TL ve üzeri	8	40	4	20
Kardeş Sayısı	Yok	4	20	2	10
	1	6	30	9	45
	2	3	15	5	25
	3	5	25	2	10
	4	1	5	1	5
	5 ve üzeri	1	5	1	5

Araştırmadaki öğrencilerin tamamı devlet okulundan seçilmiştir. Okul 1'de %45'i kız, %55'i erkek ve okul 2'de %40'ı kız, %60'ı erkektir. Okul 1'de %50 oranıyla en çok 10 yaş bulurken, okul 2'de ise %50'şer oranla 10 ve 11 yaş öğrenciler bulunmaktadır. Okul 1'de öğrencilerin anneleri en yüksek %55 oranı ile lisans mezunu, okul 2'de ise en yüksek %45 oranı ile lise mezunudur. Okul 1'de öğrencilerin babaları en yüksek %50 oranı ile lisans mezunu, okul 2'de ise en yüksek %50 oranı ile lise mezunudur. Okul 1'deki öğrencilerin gelir düzeyi en yüksek %40 oranla 2500 TL ve üzeri, okul 2'deki öğrencilerin gelir düzeyi %30'ar oranla 1501-2000 TL ve 2001-2500 TL'dir. Okul 1'deki öğrenciler %30 oranı ile 1 kardeşe, %25 oranı ile 3 kardeşe, %15 oranı ile 2 kardeşe, %5'er oranla ise 3 ve 4 kardeşe sahiptirler. %20 oranı ile hiç kardeşi olmayanlar yer almaktadır. Okul 2'deki öğrenciler %45 oranı ile 1 kardeşe, %25 oranı ile 2 kardeşe, %10'ar oran ile 1 kardeş ve hiç kardeşi olmayanlar, %5'er oranla ise 4 ve 5 kardeşe sahiptirler.

Aşağıdaki tablolarda katılımcıların anketin sınavlarla ilgili sorularına verdikleri cevapları özetlenmiştir. Katılımcıların, örnek gösterilen sorular için "Daha önce bu tip sorularla karşılaştınız mı?" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Daha Önce Bu Tip Sorularla Karşılaştınız Mı? sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekansları

Görüşler	Okul 1		Okul 2	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Karşılaştım.	8	40	14	70
Karşılaşmadım.	9	45	6	30
Boş	3	15	0	0
Toplam	**20**	**100**	**20**	**100**

Okul 1'deki öğrencilerin %40'ı sorularla daha önce karşılaştığını belirtirken, %45'i karşılaşmadığını belirtmiştir. %15'i ise soruyu boş bırakmıştır. Öğrencilerin %70'ı sorularla daha önce karşılaştığını belirtirken, %30'i karşılaşmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların, anketin "Örnek verilen soruları çözer misiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te özetlenmiştir.

1.Soru

Bitkiler ve hayvanlar canlı varlıklardır.

Hem bitkilerin hem de hayvanların hayatta kalması için **ortak olarak** neye ihtiyaç duyacakları hakkında düşününüz.

Aşağıdaki boşluklara bunlardan iki tanesini yazınız.

1.

2.

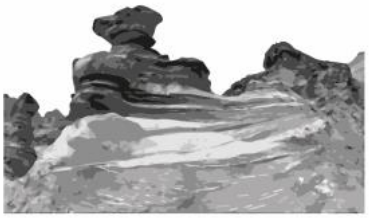
Tablo 3. Katılımcıların Anketteki 1. Örnek Soruya Verilen Cevapların Yüzde ve Frekansları

1. Soru	**Okul 1**		**Okul 2**	
	Frekans (f)	**Yüzde (%)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Doğru	17	85	13	65
Yanlış	0	0	4	20
Boş	3	15	3	15
Toplam	**20**	**100**	**20**	**100**

1.soruyu okul 1'deki öğrencilerin %85'i doğru cevaplarken %15'i soruyu boş bırakmıştır. Soruya yanlış cevap veren yoktur. Okul 2'deki öğrencilerin ise %65'i doğru cevaplarken %20'si soruyu yanlış yapmıştır. %15'i ise soruyu boş bırakmıştır.

2.soru

Bu, çölde bulunmuş doğal bir taş oluşumudur.



Bu taşın şekil almasına rüzgar nasıl yardımcı olmuştur?

(A) Rüzgar, taşı soğutur ve bu taşlar parçalanır.

(B) Rüzgar kum tanelerini uçurur ve bu kum taneleri taşları aşındırır.

(C) Çöldeki rüzgar sıcaktır ve bu rüzgar taşları eritir.

(D) Rüzgar nemi taşır ve nem de taşları aşındırır.

Tablo 4. Katılımcıların Anketteki 2. Örnek Soruya Verilen Cevapların Yüzde ve Frekansları

2.Soru	Okul 1		Okul 2	
	Frekans (f)	**Yüzde (%)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Doğru	9	45	0	0
Yanlış	11	55	20	100
Boş	0	0	0	0
Toplam	**20**	**100**	**20**	**100**

2.soruyu okul1'deki öğrencilerin %45'i doğru cevaplarken %55'i yanlış cevaplamıştır. Okul 2'deki öğrenciler ise %100 yanlış cevaplamıştır.

3.soru

Yıldızlar gündüz neden görünmez?

Tablo 5. Katılımcıların Anketteki 2. Örnek Soruya Verilen Cevapların Yüzde ve Frekansları

3.Soru	Okul 1		Okul 2	
	Frekans (f)	**Yüzde (%)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Doğru	12	60	8	40
Yanlış	5	25	10	50
Boş	3	15	2	10
Toplam	**20**	**100**	**20**	**100**

3.soruyu okul 1'deki öğrencilerin %60'ı doğru yanıtlarken %25'i yanlış yanıtlamıştır. %15'i ise soruyu boş bırakmıştır. Okul 2'deki öğrencilerin ise %40'ı doğru yanıtlarken %50'si yanlış yanıtlamıştır. %10'i ise soruyu boş bırakmıştır.

Katılımcıların, anketin "Bu sorular hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Bu Sorular Hakkında Ne Düşünüyorsunuz? sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekansları

Görüşler	Okul 1		Okul 2	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Zor	4	20	2	10
Kolay	14	70	13	65
Görsellik Koyu	1	5	0	0
Net	0	0	2	10
Saçma	0	0	1	5
Boş	1	5	2	10
Toplam	**20**	**100**	**20**	**100**

Okul 1'deki öğrencilerin %70'i soruları kolay bulurken %20'si zor bulmuştur. %5'i soruyu boş bırakmış ve yine aynı oranda kişi görsellerin koyu olduğunu belirtmiştir. Okul 2'deki öğrencilerin %65'i soruları kolay bulurken %10'u zor bulmuştur. %10'u soruyu boş bırakmıştır. %10 oranında kişiler sorunun net olduğunu, %5 oranında ise saçma olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların, anketin "Bu tür soruları rahatlıkla çözebiliyor musun?" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 7'de özetlenmiştir

Tablo 7. Bu Tür Soruları Rahatlıkla Çözebiliyor Musun? sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekansları

Görüşler	Okul 1		Okul 2	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet Çözebiliyorum	17	85	18	90
Hayır Çözemiyorum	3	15	2	10
Toplam	**20**	**100**	**20**	**100**

Okul 1'deki öğrencilerin %85'i soruları çözebiliyorum derken %15'i çözemiyorum demiştir. Okul 2'deki öğrencilerin %90'ı soruları çözebiliyorum derken %10'u çözemiyorum demiştir.

Okul 1'deki soruları çözebiliyorum diyen 17 öğrencinin ve okul 2'deki soruları çözebiliyorum diyen 18 öğrencinin açıklamaları aşağıdaki gibidir.

Katılımcıların, anketin "Bu tür soruları rahatlıkla çözebiliyor musun?" sorusuna evet çözebiliyorum diyenlerin açıklamaları Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8. Bu tür soruları rahatlıkla çözebiliyor musun? sorusuna evet çözebiliyorum diye verilen cevapların yüzde ve frekansları

Açıklamalar	**Okul 1**		**Okul 2**	
	Frekans (f)	**Yüzde (%)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Sorular kolaydı.	11	64,7	9	50
Test kitabında gördüm.	1	5,9	0	0
Derslerime çalışıyorum.	2	11,8	0	0
Seviyeme göreydi.	1	5,9	4	22,2
Bu konuları öğrendik.	2	11,8	2	11,1
Eğlenceliydi.	0	0	1	5,6
Boş	0	0	2	11,1
Toplam	**17**	**100**	**18**	**100**

Okul 1'deki soruları çözebilen 17 öğrencinin %64,7'si soruları çözebilme nedeni olarak kolaylığını gösterirken %11,8'i derslerine çalışmalarını ve konuları öğrenmelerini gösterdi. %5,9'u soruları seviyesine göre buldu ve yine %5,9'u test kitabında gördüğünü söyledi. Okul 2'deki soruları çözebilen 18 öğrencinin %50'si soruları çözebilme nedeni olarak kolaylığını gösterirken %22,2'si seviyesine göre olduğunu, %11,1'i bu konuları öğrendiğini belirtmiş ve yine aynı oranda kişi soruyu boş bırakmıştır. %5,6'sı ise soruları eğlenceli bulduğu için çözebildiğini belirtmiştir.

Katılımcıların, anketin "Bu tür soruları rahatlıkla çözebiliyor musun?" sorusuna hayır çözemiyorum diyenlerin açıklamaları Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9. Bu tür soruları rahatlıkla çözebiliyor musun? sorusuna hayır çözemiyorum diye verilen cevapların yüzde ve frekansları

Görüşler	Okul 1		Okul 2	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bu tarz soruları görmedim.	1	33,3	1	50
Sorular zordu.	2	66,7	0	0
Boş	0	0	1	50
Toplam	**3**	**100**	**2**	**100**

Okul 1'deki soruları çözemeyen öğrencilerin %66,7'si soruları zor bulurken %33,3'ü bu tarz soruları görmediğini belirtmiştir. Okul 2'deki soruları çözemeyen öğrencilerin ise %50'si bu tarz soruları görmediğini belirtirken %50'si ise boş bırakıp neden belirtmemiştir.

Katılımcıların, anketin "Bu tip soruları fen dersinde öğretmeniniz kullanıyor mu?"sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10."Bu Tip Soruları Fen Dersinde Öğretmeniniz Kullanıyor Mu?" sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekansları

Görüşler	Okul 1		Okul 2	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	6	30	9	45
Bazen	4	20	2	10
Hayır	10	50	9	45
Toplam	**20**	**100**	**20**	**100**

Okul 1'deki öğrencilerin %50'si öğretmenlerinin bu tip soruları kullanmadığını, %30'u kullandığını belirtmiştir. %20'si ise bazen kullandığını belirtmiştir. Okul 2'deki öğrencilerin %45'i öğretmenlerinin bu tip soruları kullandığını belirtirken, yine aynı oranda öğrenci de kullanmadığını belirtmiştir. %10'i ise bazen kullandığını belirtmiştir.

Katılımcıların, anketin "Bu tip soruları çözmek için fen dersinde verilen bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyor musun?" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11. "Bu Tip Soruları Çözmek İçin Fen Dersinde Verilen Bilgilerin Yeterli Olduğunu Düşünüyor Musun?" sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekansları

Görüşler	**Okul 1**		**Okul 2**	
	Frekans (f)	**Yüzde (%)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Evet	15	75	15	75
Hayır	4	20	4	20
Boş	1	5	1	5
Toplam	**20**	**100**	**20**	**100**

Okul 1'deki öğrencilerin %75'i verilen bilgilerin yeterli olduğunu düşünürken %20'si yeterli olmadığını belirtmiştir. %5'i ise soruyu boş bırakmıştır. Okul 2'deki öğrencilerin %75'i verilen bilgilerin yeterli olduğunu düşünürken %20'si yeterli olmadığını belirtmiştir. %5'i ise soruyu boş bırakmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada amaç, ortaokul öğrencilerinin uluslararası sınavlardaki fen başarısı hakkında görüşlerinin nasıl olduğunun incelenmesidir. Çalışmada öğrencilerin kişisel özellikleri ve uluslararası sınavlardaki fen başarısı ile ilgili 13 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Veriler betimsel analiz ile frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tespit edilerek değerlendirilmiştir. Okul 1'deki sınıfta kız öğrenci sayısı okul 2'deki sınıftaki kız öğrenciye göre fazladır. Okul 1 ve okul 2'de yaş aralığı değişkendir. Farklı yaş gruplarından öğrenciler mevcuttur. Okul 1'de anne baba eğitim düzeyinin geneli lisans iken okul 2'de geneli lise mezunudur. Okul 1'de veli eğitim düzeyinin okul 2'ye göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Her iki okuldaki sınıflarda kardeş sayısı geneli 1'dir.

Öğrencilere uluslararası sınavlarda çıkmış soru örnekleri gösterildiğinde okul 1'deki ve okul 2'deki öğrencilerin geneli bu tarz sorularla daha önce karşılaştığını belirtmiştir. Öğrencilere ankette uluslararası sınavlarda çıkmış 3 soru sorulmuş ve cevaplanması beklenmiştir. Her 3 soru için de okul 1'in başarı oranının okul 2'den fazla olduğu belirlenmiştir.

Okul 1'deki öğrencilerin çoğunluğu öğretmenlerinin bu tip soruları kullanmadığını, belirtmiştir. Okul 2'deki öğrencilerin geneli öğretmenlerinin bu tip soruları kullandığını belirtirken, yine aynı oranda öğrenci de kullanmadığını belirtmiştir. Okul 1'de öğrencilerin genelinin soruları çözebilmesine rağmen derste öğretmenlerinin bu tarz sorular kullanmadığını belirtmeleri bu tarz

sorularla başka şekilde karşılaştıklarını göstermektedir. Öğrencilerin örnek verilen soruları çözmek için fen dersinde verilen bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyor musun sorusuna okul 1'deki ve okul 2'deki öğrencilerin çoğunluğu aynı oranda yeterli derken yine aynı bir kısmı yeterli bulmadığını belirtmiştir.

Abazoğlu (2014) çalışmalarında fen bilgisi öğretmen ve öğrenci özelliklerinin öğrenci fen başarısı ile ilişkisi: TIMSS 2011 verilerine göre bir durum analizi yapmıştır. Anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencinin fen başarı puanını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Erdinç Akan (2016) çalışmalarında TIMSS 2011 sekizinci sınıf öğrencilerinin fen başarısı ile ilişkili öğrenci ve öğretmen niteliklerinin bilişsel alanlara göre incelenmesi: İki düzeyli hiyerarşik lineer model analizi yapmıştır. Anne, baba eğitim düzeyi, ev olanakları, sosyoekonomik düzeylerinin yüksek olmasıyla fen başarısı arasında pozitif bir ilişki bulmuştur.

Her iki çalışmayla benzer olarak anne baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi ile fen başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Okul 1'deki anne-baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyinin okul 2'dekine yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul 1'deki soruları doğru çözme oranı Okul 2'ye göre yüksektir. Bu da bize bu özelliklerle fen başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Akbaba Altun (2009) çalışmasında İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelendiği bir analiz yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin başarısız olma nedenleri olarak velilerin ilgisizliği, öğrencilerin ilgisizliği ve motivasyon eksikliği, nitelikli öğretmen eksikliği ve okullarla ilgili yetersizlikler olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada farklı olarak velilere ve öğretmenlere de anket uygulanmış, onlarında görüşleri alınmıştır. Araştırmada anne baba eğitim düzeyi genelinin ilkokul olduğu belirlenmiştir. Başarı durum düşük okuldaki öğrencilerin anne baba eğitim düzeyinin genelinin de ilkokul olması araştırmaların benzer yönündendir.

Pektaş (2010) çalışmasında uluslararası matematik ve fen eğilimleri çalışması (TIMSS) verilerine göre Türkiye örnekleminde fen bilimleri başarısını etkileyen bazı değişkenleri incelemiştir. TIMSS 2007 çalışmasına katılan öğrencilerin, fen bilimlerine karşı tutum ve fen bilimlerine verilen önemle ilgili anket maddelerine verdikleri cevapların dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin fen bilimlerine önem verdiği ve fen bilimlerine ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları sonucu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca TIMSS 2007 sınavına katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerin eğitim düzeyi ile ilgili değişkenler fen bilimleri başarı puanları üzerinde etkili olduğu sonucu bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Öneriler

Öğrencilere uluslararası sınavlarda çıkmış soru örnekleri sorulduğunda her iki okuldaki öğrencilerde bu tarz sorularla karşılaştığını belirtmiş ancak başarısız okuldaki öğrenciler soruları

kolay bulmalarına rağmen çözememiştir. Öğrenciler hangi bilgiyi doğru bilip ifade konusunda sıkıntı yaşıyor olabilir. Bu konuyla ilgili öğretmenler destek verebilirler.

Ayrıca soruları doğru çözen öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha ileri seviyede olduğu gözükmedir. Başarının artması adına ebeveynler sınavlara karşı bilinçlendirilmelidir.

Kaynakça

Hançer, Şensoy ve Yıldırım. (2003). İlköğretimde Çağdaş Fen Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Nasıl Olması Gerektiği Üzerine Bir Değerlendirme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 80-88.

Altun, S. A. (2009). İlköğretimde Öğrencilerin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. Elementary Education Online , 567-586.

(2018). M. E. Bakanlığı içinde, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (s. 8-9). Ankara.

Barışeri, Y. D. (2013). Araştırma Yaklaşım ve Yöntemleri: Müzik Eğitiminde Uygulama Araştırmalar. Sanat Eğitimi Dergisi , 1-13.

Cemaloğlu, N. (2016, 12 8). PISA:Bizim çocuklarımız neden başarısız? 11 18, 2018 tarihinde Classloom Blog: http://blog.classloom.com/tr/pisa-bizim-cocuklarimiz-neden-basarisiz/ adresinden alındı

Çepni. (1997). Milli Eğitimi Geliştirme Projesi. Fizik Öğretimi. içinde Ankara: YÖK.

Çepni, P. D. (2012). Bilim, Fen, Teknoloji Kavramlarının Eğitim Programlarına Yansımaları. Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi (s. 1-11). içinde Ankara: Pegem Akademi.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tek Işık Web Ofset Tesisleri.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). 2018 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx adresinden alındı

Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Haziran 10, 2017 tarihinde Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri: http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/ adresinden alındı

Pektaş (2010). Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) Verilerine Göre Türkiye Örnekleminde Fen Bilimleri Başarısını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi. Ankara.

TIMSS Türkiye. (2017). Haziran 10, 2017 tarihinde http://timss.meb.gov.tr/?page_id=25 adresinden alındı

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

AİLE İÇİ ŞİDDET VE ÇOCUK İSTİSMARININ ÇOCUĞUN EĞİTİ HAYATINA ETKİSİ

Müyeser İNAL

Yıldız Teknik Üniversitesi

Sevil ŞENYERLİ

Yıldız Teknik Üniversitesi

Fatma SEVDE SEVER

Yıldız Teknik Üniversitesi

Kübra ERİŞ

Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr Meryem HAYIR KANAT

Yıldız Teknik Üniversitesi

Öz

Şiddet, günümüz şartlarında her ortamda, her toplumda görülebilen insanlık tarihinin genel bir sorunudur. Şiddeti kısaca bir kişinin ya da grubun, başkaları üzerinde kontrol kurma çabası olarak tanımlayabiliriz. Şiddet olgusu insan tarihiyle birlikte ortaya çıkmış olup bireyin karşısındaki kişiye gruba ya da topluma karşı güç ya da zor uygulaması veya tehditte bulunmasıdır. Şiddet fiziksel, duygusal ve daha birçok yönüyle kendisini gösterebilmektedir. Günümüzde dünya sorunu haline gelen şiddet hem bireylerin özel yaşantılarında, hem de toplumsal yaşantılarında sık sık görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri şiddetin bir terbiye biçimi olarak algılanması ve caydırıcı bir hükme sahip görülmesidir. Ancak zannedilenin aksine şiddete maruz kalan bireylerde olumlu etkiye rastlanmayıp ciddi anlamda fiziksel ve psikolojik sorunlar görülmektedir. Cinsiyet ve yaş gözetmeksizin şiddet olgusu her bireyin üzerinde bu olumsuz etkileri gösterir fakat bu araştırmanın konusu gereği aile içerisinde diğer bireylere ya da çocuğun kendisine uygulanan şiddetin ve çocuk istismarının, çocuğun eğitim hayatına etkisi üzerindeki etkisinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu araştırmanın amacı; aile içerisinde görülen şiddet ve çocuk istismarını sınıflandırmak ve her yönüyle inceleyerek çocuk üzerinde yarattığı psikolojik rahatsızlıklar, davranış bozuklukları ve en nihayetinde eğitim hayatına olan olumsuz etkisini ortaya koyarak bazı çözüm önerilerine ulaşmaktır. Araştırma süresince 2017-2018 eğitim öğretim dönemi içerisinde İstanbul-Esenler Ayvalıdere İlköğretim Okulu'nda bir grup öğrenciden

anket, mülakat ve gözlem metotları ile veri toplanmış, Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı'nın kaynaklarından faydalanılmış, burada görev yapan uzmanlar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile, çocuk, şiddet, istismar, eğitim hayatına etki.

Abstract

Abstract: Today violence is in every society. It's general issue of human history. Briefly violence is the effort of someone or group to control someone else or group. The phenomenon of violence has emerged with the history of humanity. There is no single experience of violence; it can take many different forms. Here are some examples: physical, emotional or psychological, economic, sexual, stalking etc. A global public health problem violence is often seen in the private and social lives of individuals. This is because perception of violence as a form of decency and its deterrent appearance(onun caydırıcı görünmesi). In contrast to them violence does not have a positive effect on individuals and damage them physically and psychologically regardless of age(Tüm bunların aksine şiddetin bireyler üzerinde pozitif bir etkisi yoktur ve şiddet, yaşa bakmaksızın onlara fiziksel ve psikolojik olarak zarar verir). The purpose of this research is to classify domestic violence and child abuse an to examine every aspect, to put forth psychological disturbances, behavioral disorders on the children, their adverse effects children's education and in this way is to reach some solution suggestions. During the study period, a group of students from Esenler Ayvalıdere Primary School during the education period of 2017-2018 collected data by questionnaire, interviews and observation methods and the sources of Mor Çatı Women's Shelter Foundation were used both in written and verbal.

Key Words: Family, violence, abuse, children, education

1. Giriş

Şiddet olgusu insanlık tarihi ile birlikte ortaya çıkmış ve birçok bireysel ve toplumsal unsur ile birlikte karmaşık bir yapı ortaya koymaktadır. Şiddetin bu karmaşık yapısından dolayı, şiddet olgusunu tanımlamak ve ortaya çıkarmak kolay değildir. Günümüz dünya sorunları içerisinde yer alan şiddet, kendini çok farklı şekillerde göstermektedir. Şiddet, günümüzde gerek bireysel gerekse toplumsal boyutta sık sık karşılaşılan bir olgudur. Ülkemizde ve diğer bazı ülkelerde şiddetin yetiştirme ve bir terbiye şekli olarak görülmesi bunun hem aile içinde hem de sosyal yaşamda meşru olarak algılanmasına zemin hazırladığı gibi şiddetin tekrarlanmasına veya gizlenmesine yol açmaktadır (Ayan 2007).

Çocuk ve şiddet bir araya gelmemesi gereken birbirinden uzak iki kavramdır. Günümüz ise her geçen gün artan şiddetin en çok etkilendiği gruplardan birinin çocuklar olduğu görülmektedir. Çocuğa yönelik şiddet çeşitli şekillerde görülmektedir. Çocuklar sosyal alanda, kamusal alanda,

evde, sokakta kısacası hayatın her alanında ve döneminde şiddetle iç içe yaşamaktadır. Bu durum sadece bir toplumda ya da bir ülkede değil dünyanın her yerinde görülmektedir (Polat, 2001).

Aile toplumun en önemli temel taşıdır. Çocuk yaşam boyu kullanacağı temel değerleri öncelikle aileden alır. Bundan ötürüdür ki çocuklar özenle yetiştirilmelidir. Çocuğun bedensel ve duygusal bakımdan gelişimini olumsuz etkileyen faktörlerin başında şiddet gelir. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı'nın yapmış olduğu araştırmada ailelerin üçte birinde fiziksel şiddet olduğu, şiddet uygulanan ailelerin dörde üçünde de çocukların şiddet olaylarına tanık oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Çocuk şiddeti, küçük yaşlarda ailede öğrenmekte ve şiddet şiddeti beraberinde getirmektedir. Şiddet ortamında büyüyen çocuklar kendini ifade edemeyen ve toplumlarda şiddet uygulayan bireyler olarak yer alabilirler (Taşdan, 2009).

Eğitim süreci içerisinde çocuklar aileden aldığı kültür ve davranışı okula taşımaktadır. Okul ortamında sözlü ya da fiziksel davranışlarıyla etrafındakileri sürekli rahatsız eden öğrencilerin aile ortamlarının incelenmesi aileden kazanılanların okula taşınması açısından önemlidir (Sarıtaş, 2006).

Şiddetin meydana gelmesinde etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden bazıları; toplumun şiddeti göz ardı etmesi ve hoşgörü göstermesi, şiddetin belli bir grup içerinde geçmişten günümüze kadar sürmesi, çocuğun ailede tanık olduğu şiddeti rol alması ve normal karşılaması, eğitimde şiddet olaylarına duyarsız kalınması, şiddet içerikli yayın ve yayım organlarına engel konulmaması, şiddet temalı; rap müzik, filmler, video oyunları, şiddet görselleri içeren çocuk kitapları, özellikle kadına şiddetin uygulandığı porno filmleri, problem çözme becerisinin yetersiz olması, iletişimde başarısız olunması etkili faktörler olarak gösterilmektedir (Tel, 2002).

Aile içindeki şiddetin çocuklar üzerinde farklı etkileri vardır fakat denebilir ki en büyük etkisi, çocukların ailede işlerin böyle yürüdüğüne inanmalarıdır. Gelecekte bu çocukların toplum içerisinde şiddet uygulayan kişiler ve istismarcıları olma ihtimali daha fazladır. Örneğin babasının annesine şiddet uyguladığına şahitlik eden bir erkek çocuk, kadınlara şiddet uygulamayı normal bir davranış şekli olarak algılayacaktır. Bu şekilde şiddete maruz kalmış çocuklar yaşamlarının her alanında karşılaştıkları problemlerin çözümünü şiddet unsurlarına başvurarak çözmeye çalışacaklardır. İntihar etme, suç işlemeye meyilli olma, madde kullanımı ve evden kaçma vs. gibi istenmeyen durumların meydana gelmesi daha çok şiddet görülen evlerde yetişen çocuklar için büyük risktir (Polat 2001). Vahip ve Doğanavşargil (2006) tarafından yapılan araştırma sonucu da çocuklukta fiziksel şiddet öyküsü ile kendi çocuğunu kötüye kullanma arasında anlamlı ilişki olduğunu desteklemiştir.

Ailedeki ilişkiler sisteminin bozuk olması, karı kocanın ilişkilerindeki kopukluk, çocuklara yönelik şiddet, gelecekte bir yetişkin olarak çeşitli toplumsal rol ve işlevler üstlenecek çocukların, psiko-sosyal açıdan sağlıklarını olumsuz etkilemektedir. Sapma davranışları olarak nitelendirilebilecek çeşitli davranışların sağlıksız aile ortamında yetişmiş bireylerce daha sıklıkla gösterildiği bilinmektedir (Yenibaş & Şirin, 2007). Tüm bunların yanında aile içinde şiddete

maruz kalan ve istismara uğrayan çocukların okul hayatındaki başarısının ve sosyal ilişkilerinin bunlardan olumsuz etkilendiği görülmektedir.

Şiddet olgusu, her şekliyle ele alınması gereken bir sorundur. Ayrıca şiddet olgusu, diğer alan ve bilimlerle birlikte işbirliği ile çözülmesi gereken bir problemdir. Şiddet üzerine yapılmış pek çok çalışma literatürde yer almaktadır (Dursun, 2011; Güler, Tel, & Özkan, 2005; Kocacık & Çağlayandereli, 2009; Felson, 1999; Dönmezer, 1996; Ergil ,2001; İnam 2001). Şiddet aile içerisinde meydana geldiğinde daha büyük sorunlara yol açmakta, çocukların istismarı noktasında travmalara neden olmaktadır (Kemerli, 2002; Akyüz, 2012).

1.1Aile ve Çocuk

Aile anne-baba, çocuk ve bunların kan bağıyla bağlı bulunduğu diğer akrabalarından oluşan sosyal bir guruptur. Duygusal ve temeller değerler üzerine kurulan; sevgi, saygı, özveri, yardımlaşma gibi değerlerin ve birincil ilişkilerin egemen olduğu bir yerdir (Şişman, 2013). Aile toplumsal sistemin en küçük birimidir. Aile çocuğun davranışlarının biçimlendiği en önemli yerdir. Öğrenci öğretim hayatının içinde zamanın önemli bir bölümünü ailede geçirir (Çelik, 2008). Çocuk yaşam boyu kullanacağı temel değerleri aileden alır. Aile saygı ve sevginin, şefkatin, fedakârlığın, hoşgörü, erdemli olma gibi değerlerin verildiği ilk yerdir. Bundan ötürüdür ki çocuklar çok iyi bakıp özenle yetiştirilmelidirler (Taşdan, 2009). Bireyin toplumu, toplumunda bireyi doğumdan ölümüne kadar etkileyeceği gerçeği unutulmamalıdır (Köknel, 2013). Eğitim süreci içerisinde çocuklar aileden aldığı kültür ve davranışı okula taşımaktadır. Okul ortamında sözlü ya da fiziksel davranışlarıyla etrafındakileri sürekli rahatsız eden öğrencilerin aile ortamlarının incelenmesi aileden kazanılanların okula taşınması açısından önemlidir (Sarıtaş, 2006). Her aile, kendi çocuğunu ödül-ceza yöntemiyle onayladığı davranışları ödüllendirip pekiştirerek kazandırmaya, onaylamadığı davranışları da çeşitli biçimlerde cezalandırarak (eline vurma, azarlama, dövme vb.) ortadan kaldırmaya çalışır. Çocuklar ailede değer verilen, kabul edilen davranış, adet, gelenek ve alışkanlıkları, başta anne ve babalar olmak üzere diğer aile üyelerini rol modeli alarak sosyal öğrenme modeli içinde gözleyerek ve taklit ederek öğrenirler (Şişman, 2013)

1.1.1.Aile İçi Şiddet

Karı, koca, çocuklar, kardeşler vb.'nin oluşturduğu toplum içindeki evlilik ve kan bağıyla meydana gelen toplumsal yapının en küçük birimine aile denir. İnsan doğduğu andan itibaren aile içerisinde gelişir, sosyalleşir ve toplumun bir parçası haline gelir. Bir çocuğun gelişiminde ve sosyalleşmesinde ailenin rolü kaçınılmazdır; çünkü ilk iletişim kurduğu kişiler aile bireyleri ve kendini ifade ettiği alan ise yaşadığı evdir. Çocuğun doğduğu andan itibaren yetişkin bir birey olana dek kişiliğinin ve ruhsal yapısının temellerini ailesiyle kurduğu ilişkiden çıkardığı sonuçlar belirler. Çocuk, anne ve babaya sadece maddi ihtiyaçlar olan bakım ve beslenme bakımından değil, aynı zamanda manevi ihtiyaçlar olan ilgi ve sevgi açışından da muhtaçtır. Çocuk sevgi dolu ve huzurlu aile ortamında edindiği davranışlarla sosyal ilişkilerini ve topluma uyumunu düzenler.

Bu nedenle anne ve babaların tutumları, davranış şekilleri çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişmesinde çok etkilidir. (Ovacık, 2008). Aile çocuğa iyi bir gelişim olanaklarının kaynağı olduğu gibi, kimi zamanda en büyük duygusal ruhsal bozukların ve çatışmalarında kaynağı olabilir.

Aile bireylerinden anneye, babaya ya da çocuğa uygulanan şiddetin tüm bireylere üzerinde olumsuz etkileri olmasına karşın en çok zarar görenlerin korunmasız olan çocuklar olduğu bildirilmektedir (Skinner ve ark. 2006)

Ülkemizde 2006 yılında yapılan bir araştırmaya göre, 3-17 yaş grubundan çocukları olan babaların %17'si ile annelerin %35'i cezalandırma amacıyla çocuklarını ara sıra (çoğu durumda "bazen") dövdüklerini kabul etmiştir. Aralarında "şiddet" olarak nitelenebilecek başka cezalandırma biçimlerine başvuranlar da vardır. Örneğin, annelerin %10'u son bir yıl içinde çocuklarını bir odaya kapatmıştır (UNİCEF 2015). Benzer biçimde, 2008 yılında yapılan Türkiye'de yapılan bir araştırmada, tüm bölgelerden toplam 12 ildeki anne, babalara çocuklarına nasıl disiplin uyguladıkları sorulmuştur. Verilen yanıtlara göre ana babaların %9,3'ü fiziksel ceza uygulamakta, %7,3'ü çocuklarını "korkutmakta", %31,8'i de çocuklarına bağırmakta veya yüksek sesle azarlamaktadır. Annelerin üniversite mezunu olmaları durumunda fiziksel cezalandırma daha az görülmektedir. Ana babalar çocuklarına uyguladıkları şiddeti "disiplin ve "kontrol" şeklinde gerekçelendirmekte, çocukların disiplin altına sokulmasında şiddetin yararlarına atıfta bulunan atasözleri hala dillerde dolaşmaktadır. Dezavantajlı kesimlerden gelen ve aile eğitimi kurslarına katılan ana babalar çocuklarını sıklıkla dövmediklerini ve onlarla nasıl konuşulacağını öğrendiklerini bildirmektedir. Bu da göstermektedir ki, ana babaların sürekli eğitilmeleri, bilinç ve duyarlılık geliştirme çalışmaları ailede şiddetin azaltılmasında önemli bir rol oynayabilmektedir (SHÇEK 2010).

1.1.2.Çocuk İstismarı

Çocuk istismarı, çocuğun bakımından sorumlu olan yetişkin bireylerin çocuğun temel ihtiyaçlarından herhangi bir tanesini yerine getirmemesi ve yapmaması gereken bir durumun ya da davranışı (dayak, kötü söz, bakımını ihmal etme ve cinsel saldırı) meydana getirmesi durumunda istismar gerçekleşir. Ayrıca istismar çocuğu fiziksel, gelişimsel ve psiko-sosyal açıdan iyi olma halini olumsuz yönde etkileyen tutum davranışlardır." (Polat, 2004: 84).

Aileler tarafından çocuğa uygulanan davranışın istismar sayılabilmesi için Garbarina ve Gilliam'a (1980) göre dört temel faktör önemlidir:

- Eylemin kastı (niyeti)
- Eylemin çocuk üzerindeki etkisi
- Eylem hakkındaki değer yargıları
- Eylemin toplumsal ya da kültürel standarda göre değerlendirilmesi

(Akt: Ammerman ve Hersen, 1990: 24).

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) tarafından ise 1986 yılında çocuk istismarının kapsamı şu şekilde belirtilmiştir:

a. Çocuğa kasıtlı olarak zarar verilmesi
b. Bu davranışın sosyal açıdan kabul görmüyor olması
c. Eylemin istismar olduğu hakkında uluslararası bir görüş birliğinin olması
d. Belli bir kişi tarafından gerçekleştirilmiş olması
e. Bu eylemden sadece ya da büyük ölçüde çocuğun zarar görüyor olması

(Akt: Bulut, 1996: 13)

Bu bilgiler doğrultusunda çocuklara karşı yapılan istismarlar; fiziksel, duygusal, cinsel, ekonomik istismar ve ihmal olarak gruplandırılabilir (Pizarro,1992; Elliot,1993; Pelcovitz,1994; Veltkamp & Miller 1994; Green,1996; Hart, Brassard & Karlson 1996; Yavuzer, 2000; Polat, 2001; Hancı, 2002; Polat, 2002; Polat, 2004; Topbaş, 2004; Bekçi, 2006; Gören,2007; Tıraşçı, 2007;)

1.1.3. Çocuk İstismarı ve İhmalinin Önlenmesi

Lynch'e göre çocuk istismarı ve ihmalini engellemek için 3 tür önlem vardır (Lynch, 1999b: 251-254):

- Üçüncül Önleme: Tekrar oluşumunu önlemek,
- İkincil Önleme: Yüksek risk gruplarını belirlemek,
- Birincil Önleme: Herkesin sağlıklı olmasını sağlamak.

Üçüncül Önleme: İstismar edilmiş çocuğun yeniden istismar edilmesini önleyici çalışmaları kapsar. Uzmanları ve kamuoyunu çocuk istismarının belirtilerine duyarlı kılmayı amaçlayan kampanyalar bu tür önlemler içerisinde yer alabilir.

İkincil Önleme: Yüksek risk gruplarının belirlenerek, bu kişilerin var olan hizmetleri kullanmalarını sağlamaları konusunda stratejiler geliştirmek ve gerekirse de ailelere ek hizmetler sunmak ikincil önleme kapsamında yapıla bilinecek çalışmalardır. Yeni anne-babalar için destek grupları ve kendine yardım grupları da istismarın önlenmesinde ebeveyni bilinçlendirmeye yönelik çalışmalara katkıda bulunmaktadır (Byers, 1999: 242).

Birincil Önleme: Birincil önlemenin amacı, tüm çocukların gelişimlerinin iyi bir biçimde sürdürülebileceği ortamı sağlamaktır. Bu da sosyal reformlar, yerleşmiş yanlış tutumların değiştirilmesi ve çok yönlü eğitim olanaklarının oluşturulması ile mümkündür. Ayrıca kitle iletişim araçlarının kullanılmasının da bilinçli bir kamuoyu yaratma hedefine ulaşmada büyük etkisi vardır (Byers, 1999: 246).

1. Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Araştırmamızın temel amacı çocukların aile içerisinde maruz kaldıkları şiddet ve istismarları gözler önüne sererek bu olumsuz durumların onların sosyal, psikolojik ve özellikle eğitim

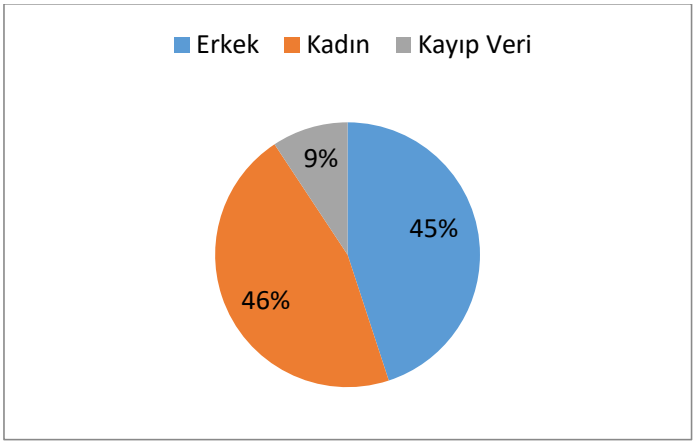
hayatını ne şekilde etkilediğini ortaya koyarak ülkemizde bu olumsuz durumların ortadan kaldırılması için çalışmalar yapılmasına ışık tutmak ve katkı sağlamaktır.

Örneklem grubu olarak Esenler Ayvalıdere İlköğretim Okulu 8.sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Nicel yöntem olarak tutum ölçekleri uygulanmıştır. Ayrıca sınıflara uygulama yapılırken stajyer öğretmen olarak girilmiş ve gizli gözlem yapılmış, gün sonunla gözlem verileri kayda alınmıştır. Mülakat yöntemi olarak tutum ölçekleri ve gözlemler sonucunda şiddete maruz kaldığını düşündüğümüz dokuz (9)öğrenci ile drama, resim çizimi ve yapılandırılmamış mülakatlar gibi nitel yöntemler kullanılarak veri toplanmıştır.

Ölçek olarak ÇİTA-T (Çocuk İstismarı Tanılama Anketi- Tarama Formu) kullanılmıştır (Atamer, 2004). Bu anket duygusal istismar, cinsel istismar, fiziksel istismar ve ihmal boyutlarını ölçmektedir. Öğrencilerin eğitim hayatları ile ilgili ölçüm yapmak için Okula İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır (Adıgüzel, 2012). Bu ölçek öğrencinin okula karşı güvenini, sevgisini, değerini ve okulla olan uyumunu ölçektedir. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırma uygulamamız Esenler Ayvalıdere İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilmiş olup örneklem grubumuz bu okuldaki 4 farklı sınıftaki 8.sınıf öğrencileri olmuştur. Araştırmada daha önce başka araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan **Çocuk İstismarı Tespit Analizi** ve **Okula karşı Tutum Ölçeği** olmak üzere iki adet hazır ölçek kullanılmıştır. Ölçekler ile kaynakçada gösterilmek kaydı ile kullanılma izni bulunmaktadır. Bulgularda duygusal istismar, fiziksel istismar, cinsel istismar, ekonomik istismar ve ihmal faktörlerinin okula ilişkin sevgi, değer, güven ve uyum alt boyutları ile aralarındaki ilişki ayrı ayrı incelenecektir.

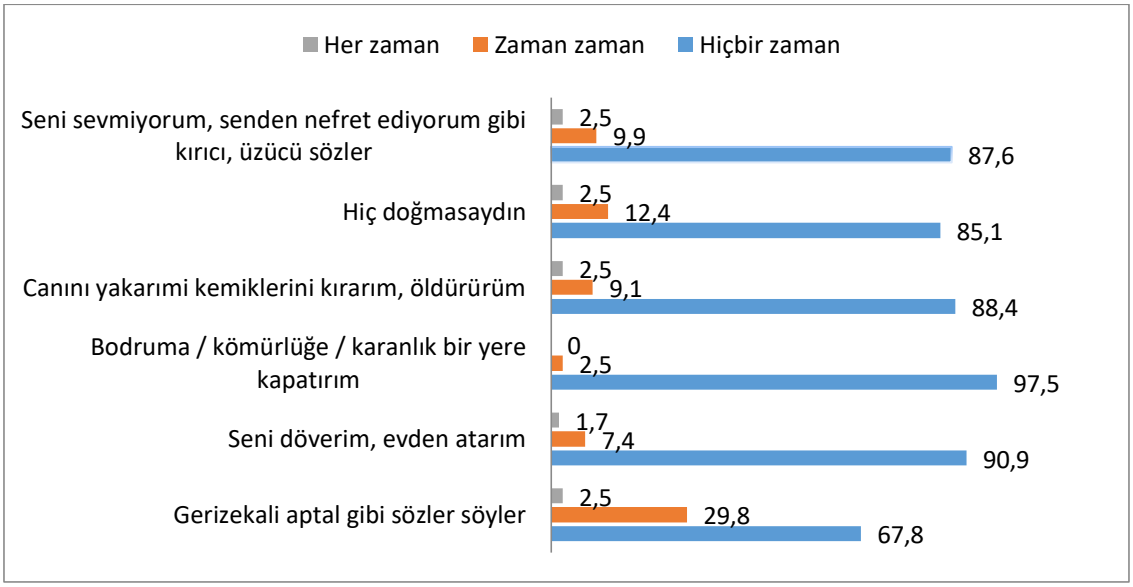


Şekil 1. Ankete katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Ankete katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına baktığımızda %44,96 oranında erkek öğrenci mevcut iken %45,74 oranında kız öğrenci mevcuttur. Bu oranlara baktığımızda cinsiyet olarak öğrenci sayıları birbirine oldukça yakındır. Geri kalan %9,30'luk kısımdan bir veri alınamamıştır.

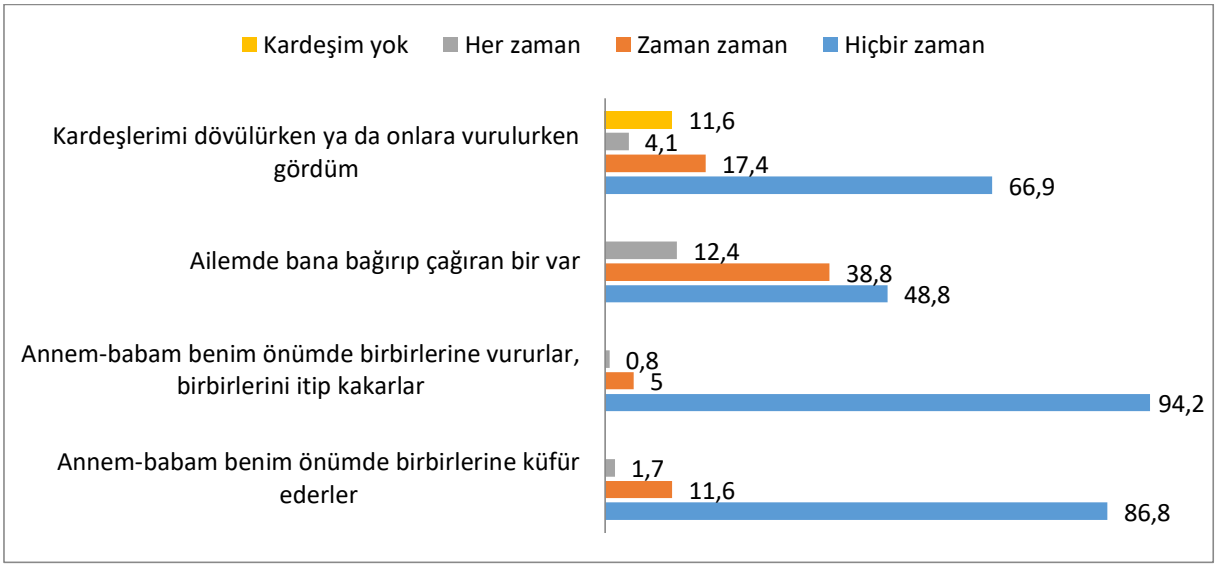
3.1.1. Öğrencilerde Duygusal İstismar

Duygusal istismar tek başına bir başlık olarak ele alınmakla birlikte içerisinde alt başlıklar olarak; cinsel istismar, fiziksel istismar, ekonomik istismarı da beraberinde getirmektedir. Ancak örneklem grubunun verdiği yanıtlardan elde edilen verilere göre duygusal istismarın ortaya çıkardığı reddetme (şiddetle reddetme / aşağılama), korkutma, soyutlama, çocuğu kendi çıkarı için kullanma, duygusal tepki vermeyi reddetme (çocuğu görmezden gelme), zihinsel, tibbi, fiziksel ve eğitimsel ihmal içerisinde bulundurduğu alt başlıklarla birlikte incelenmektedir. Buna göre duygusal istismar maddelerini ölçmeye yönelik sorulara öğrenciler tarafından verilen cevapları ekte tablolar halinde gösterilmiş, bu tablolardan şekil 2 oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 2/3'lük kısmı hiçbir zaman velileri tarafından aşağılayıcı sözlere maruz kalmamışlardır. Faka 1/3'lük azımsanamayacak kesim ise zaman zaman bu ifadelere maruz kalmaktadır. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerden üç tanesi ise sürekli olarak sözlü ve fiziksel şiddete maruz kaldığını belirtmişlerdir (Şekil 1).



Sekil 2. Öğrenci velilerinin şiddet içeren ifadeleri (%)

Ailelerin tecditlerinin eyleme dönüşmesi durumuna baktığımızda; çocukların ifadesine göre ebeveynlerinin fiili şiddetlerine şahitlik etme oranları daha azdır (Şekil 3, Ek tablolar 7-11)).



Şekil 3. Öğrencilerin ebeveynlerinin fiili şiddetlerine şahitlik etme oranları (%)

Şekil 3'e göre ankete katılan öğrencilerden %4'ü her zaman kardeşlerinin dövüldüğüne şahitlik ederken %1,7'si devamlı olarak anne ve babasının birbirlerine devamlı olarak küfür ettiklerine şahit olmaktadır. %12,4'ü de ailede her zaman kendisine birilerinin bağırıp çağırdığını beyan etmiştir.

3.1.2. Öğrencilerde Cinsel İstismar

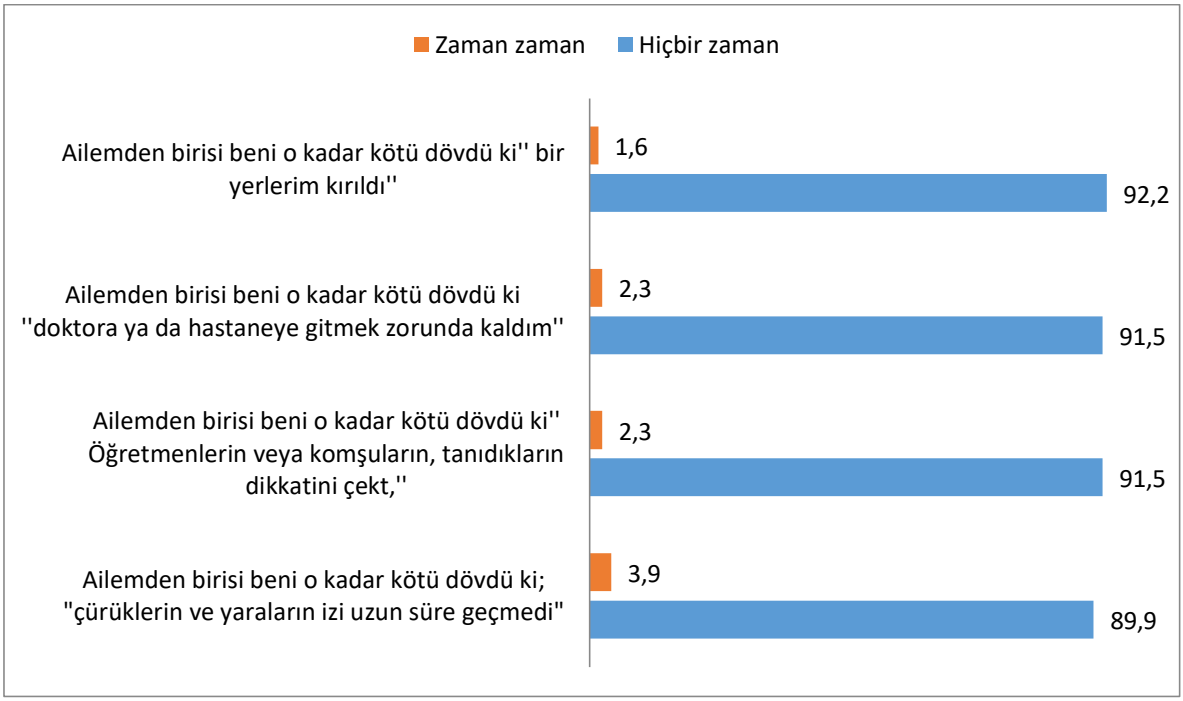
Cinsel istismar bir kişi tarafından cinsel doyum için çocuğun ikna edilmesi, zorla kullanılması ya da kullanılmasına izin verilmesi durumudur. Tecavüz, ensest, çocuk pornografi, teşhircilik, cinselliği kışkırtan konuşmalar, pornografik film seyrettirme, cinsel organları okşama, oral sekse kadar değişen eylemler cinsel istismarın türleridir. Uygulanan cinsel istismar sonucunda çocuğu tehdit etme durumu cinsel şiddet olarak tanımlanabilir. Buna göre cinsel istismarı ölçmeye yönelik maddelere öğrenciler tarafından verilen cevaplar şu şekildedir:

Şekil 4. Öğrencilerin aileleri tarafından cinsel içerikli şeylere maruz kalma oranları

Öğrencilerin aileleri tarafından cinsel istismara maruz kalıp kalmadığını ölçmeye yönelik sorularda ‘’birisi beni cinsellik içeren bir şeyler yapmayı kabul etmezsem annemin, babamın ya da başka yakınlarımın başına kötü şeyler geleceğini(hapse atılacak, evden gidecek, boşanacak gibi) veya onlara zarar vereceğini söyleyerek korkuttu’’ maddesine öğrencilerin %0,8’i, ‘’birisi beni cinsellik içeren bir şeyler yapmayı kabul etmezsem canımı yakmakla tehdit etti’’ maddesine %0,8’i, ‘’iznim olmadan bana cinsel olarak yaklaşan birisi oldu’’ maddesine ise öğrencilerin %3,1’i zaman zaman cevabını vermiştir. Bu sonuçlara bakıldığında oransal olarak düşük olsa bile bu çocukların ailelerinde kendilerine bu şekilde yaklaşan bireyler olması iç karartıcı ve müdahale edilmesi gereken bir durumdur.

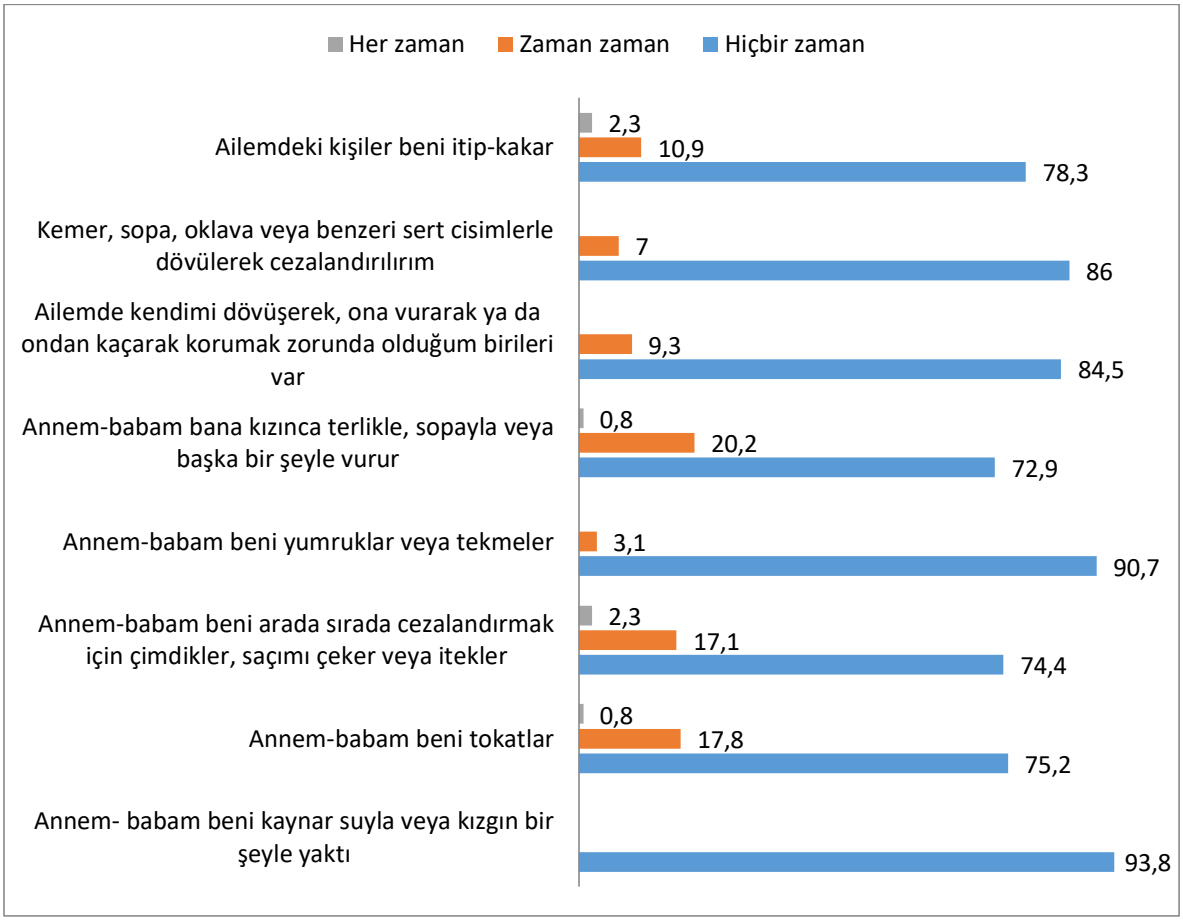
3.1.3. Öğrencilerde Fiziksel İstismar

Fiziksel istismar kişiye bedeni üstünde kasten uygulanan bir güçtür. Fiziksel şiddet aynı zamanda duygusal şiddete neden olabilmekte ve değer tutum yargılarını etkileyebilmektedir. Buna göre öğrencilerin fiziksel istismar sorularına karşılık verdiği cevaplar şu şekildedir:



Şekil 5. Ailelerin çocuklarına fiziksel şiddet uygulama derecesi

‘’Ailemden birisi beni o kadar kötü dövdü ki, bir yerlerim kırıldı’’ maddesine öğrencilerin %1,6’sı zaman zaman cevabını vermiştir. ‘’Ailemden birisi beni o kadar kötü dövdü ki, doktora ya da hastaneye gitmek zorunda kaldım’’ maddesine öğrencilerin %2,3’ü zaman zaman cevabını vermiştir. ‘’Ailemden birisi beni o kadar kötü dövdü ki; öğretmenlerimin veya komşuların, tanıdıkların dikkatini çekti’’ maddesine öğrencilerin %2,3’ü zaman zaman cevabını vermiştir. ‘’Ailemden birisi beni o kadar kötü dövdü ki; çürüklerin ve yaraların izi uzun süre geçmedi’’ maddesine öğrencilerin %3,9’u zaman zaman cevabını vermiştir. ‘’Her zaman’’ seçeneğini hiçbir öğrenci işaretlememiştir ancak bir çocuğun hayatında bir kere bile yukarıda yer alan durumlardan birisine maruz kalması hem fiziksel hem de ruhsal olarak çocukta hasar bırakabilecek önemli bir durumdur.

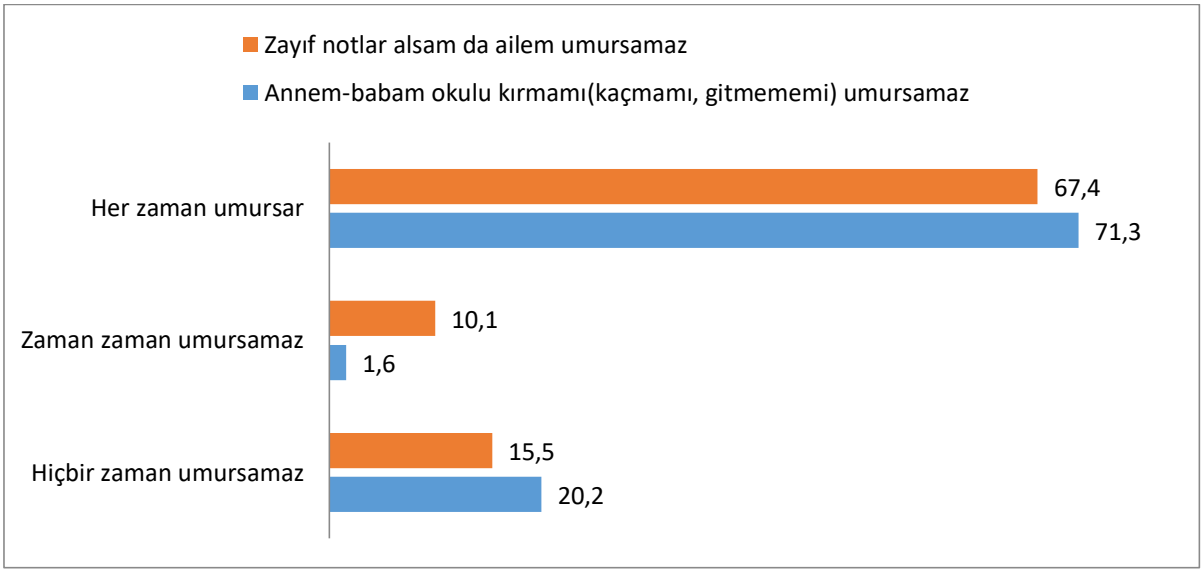


Şekil 6. Ailelerin çocuklarına uygulayabileceği diğer fiziksel istismar şekilleri

Öğrencilerin %2,3'lük bir dilimi ''Ailemdeki kişiler beni itip kakar'' ve ''annem-babam beni ara sıra cezalandırmak için çimdikler, saçımı çeker veya itekler'' maddesine her zaman cevabını verirken yine %0,8'lik bir kısmı ''annem-babam bana kızınca terlikle, sopayla veya başka bir şeyle vurur'' maddesine her zaman yanıtını vermiştir.

3.1.4. Öğrencilerde İhmal

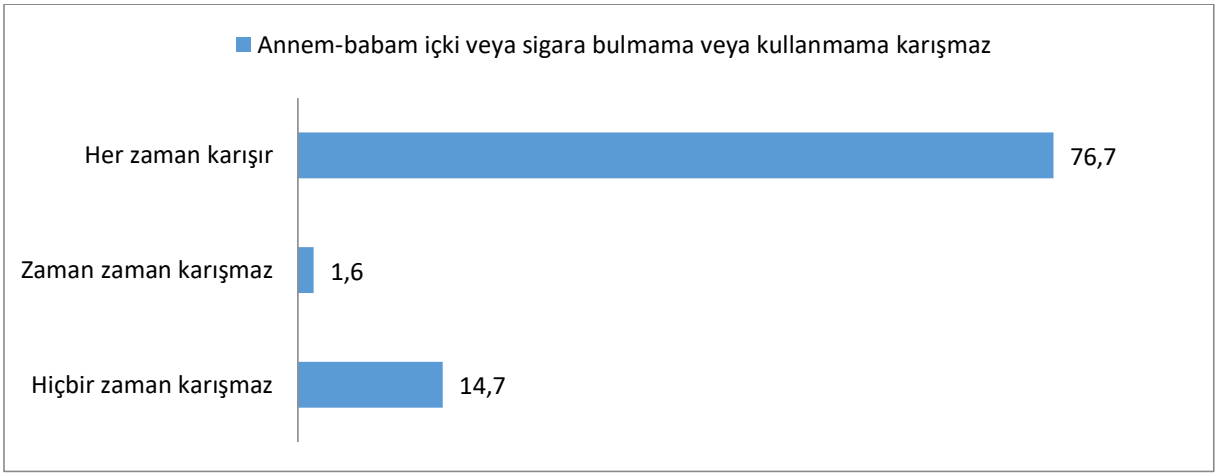
İhmal, çocuğun fiziksel ya da duygusal açıdan ebeveynleri tarafından yoksun bırakılması şeklinde açıklanabilir. İhmal ve istismar birbirlerinden farklı iki temel kavramdır. İhmal durumu pasifken istismar durumu aktif bir davranış biçimidir. İhmal durumu hayat içinde süregelirken ebeveyn ve ihmale maruz kalan çocuk tarafından fark edilmesi güç olan bir durumdur. Buna göre öğrencilerin ihmali ölçmeye yönelik verdiği cevaplar şu şekildedir:



Şekil 7. Anne-babaların çocukların okul durumu ile ilgilenmeleri

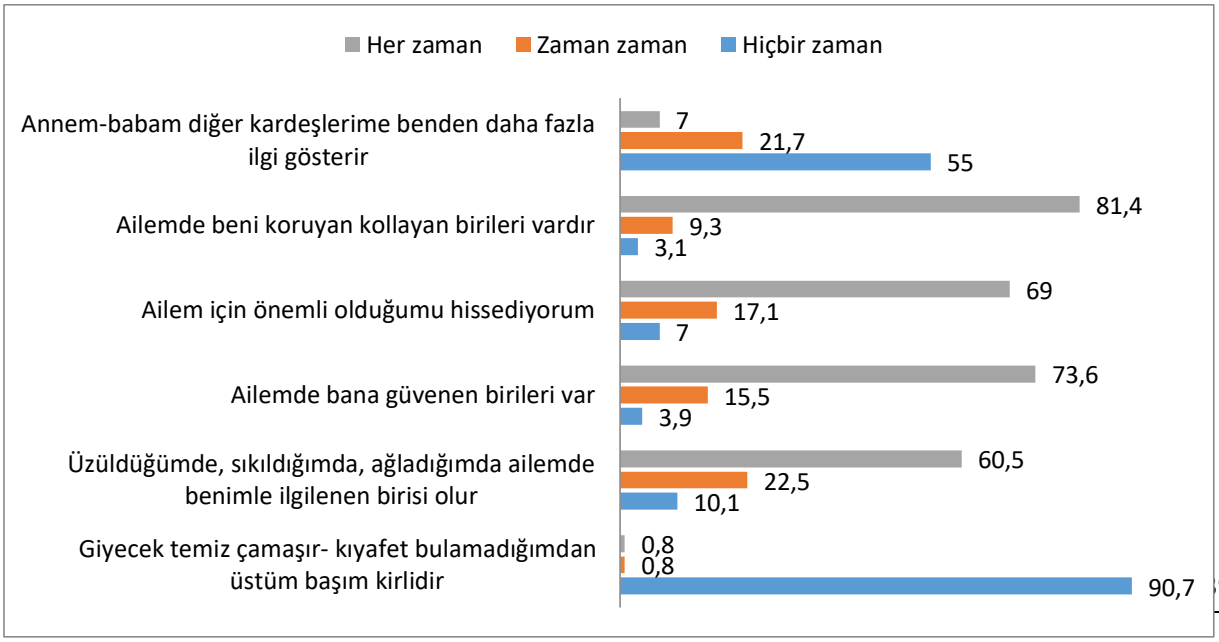
''Annem-babam okulu kırmamı(kaçmamı, gitmemi) umursamaz maddesine öğrencilerin %71,3'ü her zaman umursar, %1,6'lık bir kısmı zaman zaman umursamaz, %20,2'lik bir kısmı ise hiçbir zaman umursamaz cevabını vermiştir. Çoğunluğa bakıldığında ailelerin çocuklarının okula olan devamlılığına dikkat ettiği görülse de %20'lik bir kesim buna önem vermemektedir. 1/5'lik bu oran üzerinde durulması gereken bir miktardır.

''Zayıf notlar alsam da ailem umursamaz'' maddesine öğrencilerin %67,4'ü her zaman, %10,1'i zaman zaman umursamaz cevabını verirken %15,5'lik bir bölümü hiçbir zaman umursamaz yanıtını vermiştir.



Şekil 8. Ebeveynlerin çocuklarının kötü alışkanlıklarına karşı tutumu

''Annem-babam içki veya sigara bulmama veya kullanmama karışmaz'' maddesine öğrencilerin %67,7'si her zaman karışır, %1,6'sı zaman zaman karışır, %14,7'si ise hiçbir zaman karışmaz yanıtını vermiştir. Buna göre ailelerin çocuklarını kötü alışkanlıklardan korumak adına ihmalkâr bir tutumda olduğu görülmektedir.



Şekil 9. Ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve duygusal ihtiyaçları ile ilgilenme durumu

''Annem-babam diğer kardeşlerime benden daha fazla ilgi gösterir'' maddesine öğrencilerin %55'i hiçbir zaman cevabını vermiştir. Buna karşın %21,7'si zaman zaman, %7'si ise her zaman cevabını vermiştir. Buna göre özellikle her zaman cevabını veren öğrencilerin aileleri tarafından duygusal bir ihmale uğradıklarını söylemek mümkündür.

''Ailemde beni kollayan birileri vardır'' maddesine öğrencilerin %81,4'ü her zaman cevabını verirken, %9,3'ü zaman zaman, %3,1'i ise hiçbir zaman cevabını vermiştir.

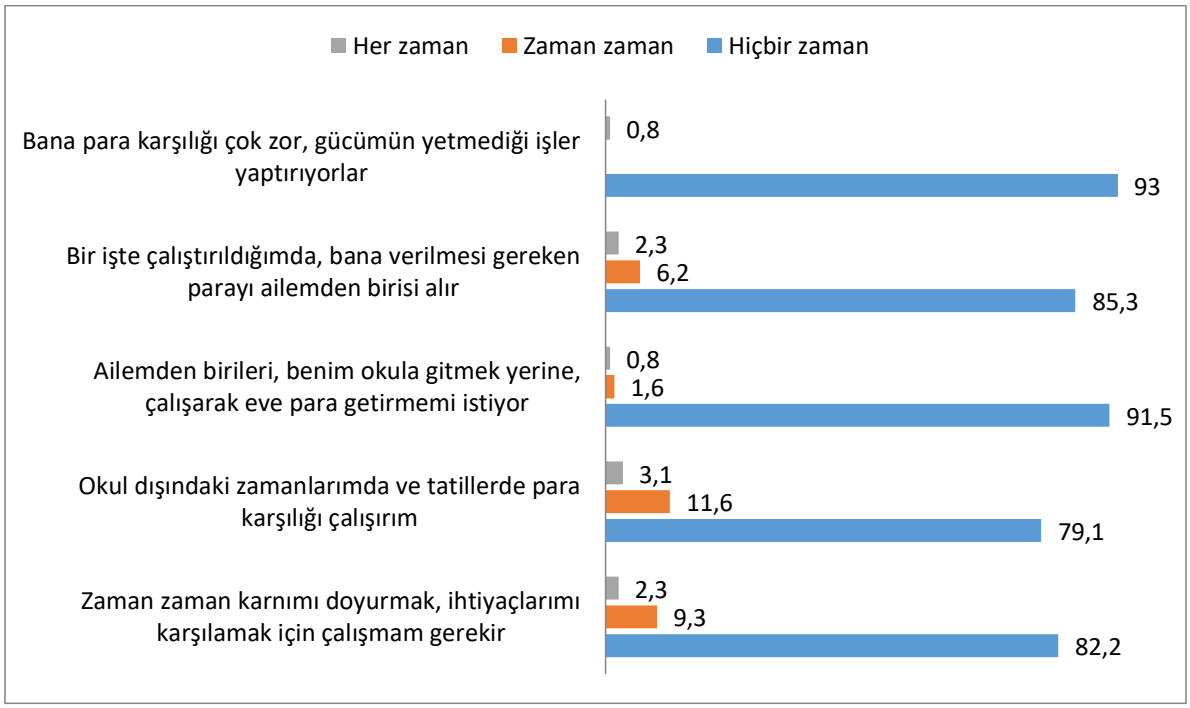
''Ailem için önemli olduğumu hissediyorum'' maddesine ankete katılan öğrencilerin %69'u her zaman, %17,1'i zaman zaman, %7'si hiçbir zaman cevabını vermiştir.

''Üzüldüğümde, sıkıldığımda, ağladığımda ailemde benimle ilgilenen birileri olur maddesine öğrencilerin %60,5'i her zaman, %22,5 zaman zaman, %10,1'i hiçbir zaman cevabını vermiştir. Buna göre öğrencilerin %30'undan fazlası üzüldüğünde, ağladığında kendisi ile ilgilenen bir aile bireyi bulamamakta ve duygusal yönden kendisini yalnız hissetmektedir.

3.1.5. Öğrencilerde Ekonomik İstismar

Çocuğa bakmakla yükümlü olan kişinin çocuğun sağlık, eğitim, sosyal yaşam ihtiyaçlarının göz ardı etmesi beslenme, giyim, duygusal gereksinimler için gerekli maddi önemi vermemesi, maddi

gelir elde etmek amacıyla çocuğu çalışmaya yöneltmesi yahut zorla çalıştırması durumudur. Bu durum çocuğun bedensel ve ruhsal gelişimini engelleyici olmakla beraber çocuk hakları ihlalidir. Buna göre ekonomik istismarı ölçmeye yönelik sorulara öğrenciler tarafından verilen yanıtlar şu şekildedir:



Şekil 10. Öğrencilerin aileleri tarafından ekonomik sömürüye uğrama durumu

''Bana para karşılığı çok zor, gücümün yetmediği işler yaptırıyorlar'' maddesine öğrencilerin %0,8'i her zaman, ''Bir işte çalıştırıldığımda, bana verilmesi gereken parayı ailemden biri elimden alır'' maddesine %2,3'ü, ''Ailemden birileri benim okula gitmek yerine çalışarak eve para getirmemi istiyor'' maddesine %0,8'i, ''Okul dışındaki zamanlarımda ve tatillerde para karşılığı çalışırım'' maddesine %3,1'i, ''zaman zaman karnımı doyurmak ve ihtiyaçlarımı karşılamak için çalışmam gerekir'' maddesine ise öğrencilerin %2,3'ü her zaman cevabını vermiştir. Buna göre özellikle ankete katılan öğrencilerin 8. Sınıf, yani ilköğretim düzeyi olduğu göz önünde bulundurulursa u rakamlar hiç de azımsanmamalıdır.

Bu sonuçlara bakıldığında her çocuğun en az bir istismar şekline maruz kaldığı görülmektedir. Cinsel istismar diğerlerine göre daha az görülmekle beraber en fazla görülen ise duygusal istismardır. Genel olarak çocuğa kırıcı ve üzücü sözler söyleme şeklinde kendisini göstermektedir.

3.1.6.İstismarın Çocuğun Okula ilişkin Tutumuna Etkisi

Bu başlık altında herhangi bir istismara maruz kalan çocukların okula ilişkin tutumları değer, sevgi, güven ve uyum alt boyutlarına göre korelasyon katsayısına göre incelenecektir. Korelasyon

değerinin **p>0.05'in** altında olması durumu ilişki olduğunu, üzerinde olması ise ilişki olmadığı sonucunu gösterir.

Tablo 6. Duygusal istismar ve okula ilişkin tutum ilişkisi

Alt boyutlar	N	r	P
Duygusal İstismar Değer Korelasyonu	116	-0.114	0.224
Duygusal İstismar ve Güven Korelasyonu	113	-0.208	**0.027**
Duygusal İstismar ve Uyum Korelasyonu	121	-0.007	0.940
Duygusal İstismar ve Sevgi Korelasyonu	114	-0.60	0.523

8. sınıf öğrencilerinin aile içi duygusal istismara uğrama durumları ile okula karşı değer, sevgi ve uyum tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur($p>0.05$). Burada sadece duygusal istismar ile okula karşı güven tutumları arasında negatif yönde bir ilişki vardır($p<0.05$). Bu durumda aile içerisinde duygusal olarak hırpalanan ve kırıcı, üzücü sözlere maruz kalan çocukların okula karşı duyduğu güvenin de azaldığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. Fiziksel istismar ve okula İlişkin tutum arasındaki ilişki

	N	r	P
Fiziksel İstismar ve Değer Korelasyonu	113	-0.036	0.703
Fiziksel İstismar ve Güven Korelasyonu	110	-0.110	0.253
Fiziksel İstismar ve Uyum Korelasyonu	118	0.025	0.792
Fiziksel İstismar ve Sevgi Korelasyonu	114	0.008	0.934

8. sınıf öğrencilerinin aile içi fiziksel istismara uğrama durumları ile okula karşı değer, sevgi, güven ve uyum tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0.05$,).

Tablo 3. Cinsel istismar ve okula İlişkin tutum arasındaki ilişki

	N	r	P
Cinsel İstismar ve Değer Korelasyonu	114	-0.103	0.275
Cinsel İstismar ve Güven Korelasyonu	113	-0.037	0.698
Cinsel İstismar ve Uyum Korelasyonu	121	0.014	0.881
Cinsel İstismar ve Sevgi Korelasyonu	112	0.052	0.589

8. sınıf öğrencilerinin aile içi cinsel istismara uğrama durumları ile okula karşı değer, sevgi, güven ve uyum tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur (p>0.05,).

Tablo 4. Ekonomik istismar ve okula İlişkin tutum arasındaki ilişki

	N	r	P
Ekonomik İstismar ve Değer Korelasyonu	116	-0.040	0.670
Ekonomik İstismar ve Güven Korelasyonu	113	0.123	0.193
Ekonomik İstismar ve Uyum Korelasyonu	121	0.098	0.286
Ekonomik İstismar ve Sevgi Korelasyonu	114	-0.077	0.415

8. sınıf öğrencilerinin aile içi ekonomik istismara uğrama durumları ile okula karşı değer, sevgi, güven ve uyum tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur (p>0.05).

Tablo 5. İhmal ve okula İlişkin tutum arasındaki ilişki

	N	r	P
İhmal ve Değer Korelasyonu	114	-0.164	0.081
İhmal ve Güven Korelasyonu	111	0.120	0.209
İhmal ve Uyum Korelasyonu	121	0.121	0.190
İhmal ve Sevgi Korelasyonu	112	0.084	0.384

8. sınıf öğrencilerinin aile içi ihmale uğrama ile okula karşı değer, sevgi, güven ve uyum tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur (p>0.05).

3.2. Şiddete Maruz Kaldığı Düşünülen Öğrencilerin Gözlem Sonuçları

Gözlem için okulun rehber öğretmeni tarafından şiddete maruz kaldığı tespit edilen 9 öğrenci 1 ders saati boyunca doğal gözlem metodu ile izlenmiştir. Buna göre her bir örneklem için fark edilen davranışlar şu şekildedir:

Ö1: Öğrenci davranışlarında ilk göze çarpan detay, şiddete meyil göstermesi iken sözlü beyanı ile şiddet uygulamaktan keyif aldığını çünkü birine şiddet uygularken kendini güçlü hissettiğini dile getirmiştir. Bahsi geçen öğrencinin kollarında ve yüzünde gözlemlenen morluklar akran grubu yahut yaşça büyük olan birileri tarafından hırpalandığı izlenimini doğurmaktadır. Yapılan görüşme esnasında öğrenci bir öğretmenin kendisine sözlü ve fiziksel şiddet uyguladığını söylemiştir. Ders saati boyunca öğrencide hiperaktivite, saldırganlık, dikkat dağınıklığı ve aşırı gürültüde irkilme gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra sınıf içerisinde gerçekleştirilen drama etkinliğinde öğrenci akran grubuyla ve yönlendirme için

etkinliğe dahil olan öğretmenle fiziksel temasta bulunmaktan çekinirken, canlandırma akışı içerisinde uyum sorunu yaşamıştır.

Ö 2: Yapılan görüşme sonucunda öğrencinin yedi kardeşten en küçüğü olduğu ve kardeşleri ile arasının iyi olmadığı bilgisi edinilmiştir. Direkt olarak bir beyan olmamakla beraber aile bireyleri bahsi açılınca öğrencide tedirgin davranışlar gözlemlenmiştir. Ders saati boyunca öğrenci sessiz, sakin içine kapanık tavırlarıyla dikkat çekmiştir. Ders içi yapılan etkinliklerde öğrenci davranışlarında tutukluk, dikkat dağınıklığı gözlemlenmiştir. Görüşme süresi boyunca öğrenci göz teması kurmaktan kaçınmış, elleri ile oynamış ve kelime seçimine aşırı özen göstermiştir. Aynı zamanda öğrenci yapılan etkinliklere karşı ilgisiz kalmıştır.

Ö 3: Ders süresi boyunca öğrenci sınıf arkadaşlarına fiziksel müdahalede bulunmuş öğretmen uyarısıyla davranışı kısa süreliğine sonlandırsa da durum periyodik aralıklarla devam etmiştir. Görüşme esnasında öğrenci sık sık argo ve yaşının getirisi olmayan aşırı derece cinsel içerikli kelimeler kullanmıştır. Öğrenciyle iletişim kurmakta zorlanılmıştır.

Ö4: Sınıf içi gözlemde öğrencinin sınıf içi iletişim ve etkileşimi zayıftır. Sınıfta öğrencilerin geneline yöneltilen sorularda dönüt vermemektedir. Ona sorulan sorularda ise isteksiz cevaplar vermektedir. Gelecek hedefine yönelik sorularına, meslek seçimine dair cevap vermek istememektedir. Sınıf içerisinde tanışma esnasında kendini tanıtmaktan çekinmiş olan öğrenci en arka sırada oturmaktaydı. Boş derslerinde öğretmen masasına yakın oturtmak istendiğinde sınıfın öğretmen masasına en uzak bölümünde oturduğu sırasından ayrılmak istemeyip uzun süre ısrar sonrasında sırasını değiştirdi. İletişim problemi yüksek, içine kapanık, pasif bir öğrenci profili izlemekte, ders esnasında derse katılım sağlamamaktadır.

Ö5: Öğrenci memleketi ile alakalı sınıftaki diğer öğrenciler tarafından sözel şiddete maruz kalmaktadır. Öğrenciye bu durum ile alakalı bir hikaye anlatıldığında sınıfın diğer üyeleri bir müddet bu lakabı söylemekten vazgeçtiler. Tekrar söylemeye başladıklarında ise öğrenci sınıflarında bulunan bir taşı alıp sınıf arkadaşına sert bir şekilde attı ve ‘’Şeytan taşlıyorum.’’ Cümlesini kullandı. Öfke patlaması yaşayan öğrenci öğretmenden uyarı almasına rağmen umursamaz bir tutum sergilemiştir.

Ö6: Öğrenci meslek olarak polisliği seçmek istemektedir. Televizyon kanallarında yayınlanan polisiye türü dizileri izlemekten büyük keyif aldığı söylerken, izlediğinde hırslandığını ve benzeri davranışlarını kendisinin de uygulamak istediğinden bahsetmiştir. Sınıfındaki arkadaşlarının arasında ise televizyon dizilerinde gördükleri saldırgan davranışları sergilemektedir.

Ö7: Sınıf içinde öğrenci arkadaşlarına fiziksel şiddet uygulamakta ve uyarıları dikkate almadan davranışına devam etmektedir. Bunu neden yaptığı sorulduğunda öğrenci bunun bir sevgi gösterisi olduğunu dile getirmiş ve cümlesine ‘Sevgiden olmasaydı babam sırtımda sopa kırar mıydı öğretmenim?’ cümlesiyle devam etmiştir.

Ö8: Öğrenci öğretmenin verdiği çalışma kâğıdını doldururken sırasında oturmamaktadır. Sürekli başka faaliyetlerle ilgilenmektedir. Öğretmenin uyarılarına rağmen sırasında otokontrol sağlasa da devam ettirememektedir. Kendini ifade etme becerisi oldukça düşük bir öğrencidir. Cümleler arası bağlantı kuramamakta aynı zamanda cümlelerini tamamlayamamaktadır. Ders akışı esnasında arkadaşlarıyla sürekli iletişim haline geçmekte ve odaklanma sorunu yaşamaktadır.

Ö9: Öğrenci çok erken yaşta saçını boyayarak okul idaresi tarafından çok sert azarlanmıştır fakat bu öğrenciyi yıldırmamış her defasında daha da ileri boyuta taşımıştır. Sınıftaki ders akışıyla hiçbir bağlantısı olmayan konuyu sürekli anlatma ihtiyacı hissetmektedir. Sınıftaki arkadaşları tarafından sürekli tasdik edilmek onu rahatlatmakta ve bunu büyük bir gururla anlatmaktadır.

Öğrencilerde gözlemlenen bu davranışları şu şekilde sınıflandırabiliriz:

Tablo 6. Gözlem sonucu izlenen davranışlar

GÖZLEMLENEN DURUMLAR	ÖRNEKLEM								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Açıklanamayan yara izleri	X								
Fiziksel temastan rahatsız olma	X								
Sosyal işlevsellikte sorunlar		X		X					
Dikkat dağınıklığı	X							X	X
Kavrama ve algılamada zorluklar									
İletişim kurma ve sürdürmede zorluk		X	X	X				X	
Nevrotik özellikler									
Pasiflik		X		X					
Saldırganlık	X		X		X	X	X		
Uyum sorunları				X				X	
Yürüme ve oturmada zorluklar									
İleri derecede cinsel bilgi			X						

Duyguları kontrol edememe									
İçe kapanıklık		X		X					
Hiperaktivite	X							X	

Sonuç

Araştırma konusu olan ‘’Aile İçi Şiddet ve Çocuk İstismarının Çocuğun Eğitim Hayatına Etkisi’’ başlığı altında bulunun ‘’eğitim hayatı’’ kavramı oldukça kapsamlı bir kavramdır. Araştırmada öğrencilerin eğitim hayatında not başarılarına bakılmaksızın okula karşı olan bakış açıları ve tutumları ile birlikte okul ve sınıf içerisindeki davranışları incelenmiştir. Buna bağlı olarak öğrencinin sınıfta öğretmeni ile olan iletişimi, kendisini ifade etme şekli ve arkadaşlarına karşı davranışları da göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre yapılan araştırmada öncelikle öğrencilerin duygusal, fiziksel, cinsel, ekonomik istismar ve ihmale uğrayıp uğramadıklarına bakılmış bunun ardından okula karşı tutum ölçeği ile birlikte maruz kaldıkları istismar ile birlikte okula karşı olan tutumları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Buna göre: duygusal istismara uğrayan öğrencilerin okula karşı sevgi, değer ve uyum alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ancak duygusal istismar ve güven alt boyutu arasında negatif bir korelasyon söz konusudur. Buna göre ailesinin yanında duygusal istismara maruz kalan öğrencilerin okula karşı duydukları güvenin de azaldığı tespit edilmiştir.

Bunun dışında fiziksel, cinsel, ekonomik istismara ve ihmale uğrayan öğrencilerde okula karşı hiçbir alt boyutta anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır. Okula ilişkin tutumları anketlere göre anlamlı bir değişikliğe uğramamıştır; fakat yapılan gözlemlerde aile içerisinde istismara maruz kalan öğrencilerde ciddi davranış bozuklukları gözlemlenmiştir (bkz: Tablo 69). Gözlemi yapılacak öğrenciler okulun rehber öğretmeni aracılığı ile tarafımıza bildirilmiş olup hepsi aile içerisinde ciddi sorunlar yaşayan öğrencilerdir. Gerek ders dışında gerek ders içerisinde davranış bozuklukları mevcuttur.

Örneklem 1’de yer alan öğrenci kendisinden güçsüz kişilere karşı şiddet kullandığında kendisini daha güçlü hissettiğini dile getirmiştir. Arkadaşlarına karşı şiddet uygulamaya meyilli olduğu ve ders esnasında dikkat dağınıklığı ile beraber uyum sorunu olduğu görülmüştür. Örneklem 2’de ders boyunca dikkat dağınıklığı ve tutuk davranışlar görülmüştür. Örneklem 3’e bakıldığında öğrencide sık sık küfür, argo ve cinsel içerikli konuşmalar dikkat çekmiştir. Bu da iletişim sorununu beraberinde getirmektedir. Çocuğun asıl eğitimini ailede aldığı gerçeği varsayılır ise aile içerisinde sürekli küfürlü konuşmalar yapıldığı ve çocuğun da bunlardan etkilendiği yorumunu yapabilmek mümkündür. Örneklem 4’te yer alan öğrenci diğerlerinin aksine daha içe kapanık bir tavır sergilemektedir. Geleceğe dönük sorularda sessiz kalmış ve umutsuz olduğuna dair bir tablo çizmiştir. Örneklem 5’te yer alan öğrencinin aldığı taşı arkadaşına atması ve o sırada ‘’şeytan taşlıyorum’’ ifadesini kullanması öfke patlamasına ve ani bir şekilde ortaya çıkan şiddete

meyilli olduğunu düşündürmüştür. Sınıf içerisinde öğretmenin uyarılarına karşı da oldukça umursamaz davranmıştır. Örneklem 6'da yer alan öğrenci büyüdüğünde polis olmak istediğini söylemiş ve bunun nedeni olarak da televizyonda izlediği dizileri göstermiştir. Televizyonda gördüğü şiddet içerikli davranışları aynı şekilde arkadaşlarına karşı da yapmaya çalıştığı görülmüştür. Buna göre sadece ailenin davranışları değil evde izlenen televizyon programlarının da çocukların davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemeye çok müsait olduğu görülmektedir. Örneklem 7'de yer alan öğrenci arkadaşlarına devamlı fiziksel bir şiddet uygulama eğiliminde bulunmuştur. Öğretmeni uyardığında sevgisini bu şekilde gösterdiğini ve sevdiği için arkadaşına vurduğunu söyledi. Öğretmeni bunun sevgi olmadığını söyleyince de ''babam beni sevmeseydi sırtımda sopa kırar mıydı öğretmenim'' cevabını vermiştir. Öğrencinin fiziksel bir şiddete uğradığı çok açıktır. Çocuk da bu durumda bunun bir sevgi göstergesi olduğunu ve insanları böyle sevmenim normal olduğu kanısını benimsemiştir. Örneklem 8'de yer alan öğrenci otokontrolü oldukça düşük, dikkat dağınıklığı görülen bir öğrencidir. Cümle kurmakta zorlanmakta ve iletişim becerisi zayıftır. Örneklem 9'da yer alan öğrenci ise uyarı almasına rağmen çok erken yaşta sürekli saçlarını boyatmaktadır. Derste devamlı konu dışında bir şeyler anlatmaya çalışmakta ve sürekli çevresinden bir onay bekleyişi içerisindedir. Duygusal bir zayıflık göstergesi olan bu durumdan öğrenci hoşnut olmaktadır.

Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere aile içi şiddet ve istismar her birey üzerinde farklı sonuçlar doğurmaktadır. Kimisinin sessiz ve içine kapanık olmasına sebep olurken başka bir bireyde tam tersi durum görülebilmektedir. Gözlenen durumlar birbirinden farklı olsa da bütün bu davranışlara sahip öğrencilerin ortak paydası sınıf içerisinde uyum sorunu ve iletişim bozukluğu yaşayan öğrenciler olmasıdır.

Öneriler

Çocuk İstismarı Tespit Analiz Ölçeğine baktığımızda neredeyse her çocuğun istismar türlerinden en az bir tanesine maruz kaldığı tespit edilmiştir. Buna göre duygusal istismarın çocuğun okula karşı duyduğu güven duygusunu sarstığı ve sınıf içerisinde öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı tutarsız, şiddet içerikli, dikkatsiz ve bazen içine kapanık davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Önlem alınmazsa bu öğrencilerin ileride yine aynı davranışlara sahip bireyler olacakları muhtemeldir. Buna göre neler yapılabilir diye düşünürsek;

- Öncelikle aileler bu konuda bilinçsiz olabilirler. Yapılan anketlere baktığımızda ailelerin çocuklarına ''geri zekâlı, aptal, seni döverim'' gibi sözler söyledikleri tespit edilmiştir. Günlük hayatta bu tarz söylemler ailelere çok normal geliyor veya öfke anında kolaylıkla ağızdan çıkıyor olabilir. Bununla birlikte bu sözlerinin çocukta ne gibi etkilere sebep olacağının bilincinde olmayabilir. Öncelikle öğretmenin veli toplantısında aileleri bu konuda bilinçlendirmesi sağlanabilir.
- Öğretmen bu projede uygulanan ya da farklı bir ölçeği sınıfta kendisi uygulayarak öğrencinin ev yaşantısını çözebilir. Anormal bir durum karşısında veli ile iletişim sağlayabilir. Öğreneğin cinsel istismar ile ilgili sorulara ''zaman zaman'' cevabını veren öğrenciler mevcuttur. Çocuğun

ailesi bu konudan habersiz olabilir. Öğretmenin bu durumu tespit edip birinci dereceden yakını ile görüşmesi öğrencinin çok kötü durumlardan kurtarılmasını sağlayacaktır.

- Sınıfta normalin dışında davranış sergileyen öğrencilerin velisi ile görüşülmesi ve sebebinin öğrenilmeye çalışılması öğrenciye nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda çok önemli fikirler verebilir. Gerektiği durumlarda psikolojik yardım alması önerilebilir.
- Öğretmenin ailenin desteğini sağlayamadığı durumlarda okul içerisinde öğrenciyi kazanmaya çalışması, ona güven vermesi ve yalnız olmadığı düşüncesini kazanması onu hayata bağlamak açısından çok önemli bir adım olabilir. Unutulmamalıdır ki okul çocukların ikinci evidir.

Kaynakça

Adıgüzel, A.(2012). Okula İlişkin Tutum Ölçeği, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 11,Bahar, 2012

Akyüz, E.(2013). Çocuk Hukuku. Pegem Akademi, Ankara

Ammerman, R.T.& Hersen, M. (1990). Children at Risk: An Evaluation of Factors Contributing to Child. Abuse and Neglect, New York: Plenum Press.

Atamer, A, (2005). Çocuk İstismarı Tanılama Anketi: geliştirme, geçerlilik ve güvenirlik çalışması, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, Doktora Tezi

Ayan S(2007). Aile İçi Şiddete Uğrayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri, Anadolu Psikiyatrsi Dergisi, 8:2006-2014

Bekçi, B.(2006) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Aile İçi Çocuk İstismarı ve Öfke Tetikleyicileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstütüsü.

Bulut, I. (1996). Genç Anne ve Çocuk İstismarı, Ankara: Bizim Büro,

Byers, J. (1999) ‘’Çocuk İstismarını Önleme: Önleyici Programlar ve Halk Eğitimi’’.Çocuk İstismarı ve İhmali. (Der: Esin Konanç, İpek Gürkaynak, Ayten Egemen). Ankara: Ofset Tipo Matbaacılık.

Çelik, V.(2008.) Sınıf Yönetimi, Ankara: .Nobel Yayın Dağıtımı,

Dursun, Y.(2011) Şiddet Nedir? Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi; 12, 1-18.

Ergil, D. (2001, Şubat). Şiddetin Kültürel Kökenleri, Bilim Teknik Dergisi, 40-41.

Felson, R.B.(1999). A Social Psychologial Appcooch To İnterpersonel Aggression. In Aggression And Violonce(Edited by Vincent B. Von Hosselt, Michel Hersen. Allyn &Bacon A). Peorsan Education Company, 9-20

Gedik, M.A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Kadına Yönelik Aile İçi Şiddete İlişkin Tutumları: Beyşehir İlçesi Örneği. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Hancı, İH. (2002). Adli Tıp ve Ali Bilimler. Ankara: Seçkin Yayıncılık. 1. Baskı.

Hart, S. N., Brossard, M. C, Karlsan, H.C. (1996) . '' Psychological Maltreotment. The Apsoc Handbook on Child Maltreatment.'' (Ed: Briere, J., Berliner, L., Bulkey, J.A., Jenny, C., Reid, T.). Sage Publications, London.

Humphreys CA(2007). Health ineguolities perspective on violence aganist women. Health Soc Care Community, c15:120-127.

İnam, A. (2001, Şubat). Şiddeti Anlamak. Bilim ve Teknik Dergisi, ss. 46-47.

Kaplan, S. (1996). Pyhysical abuse and neglect. In: Lew is M,ed. Child andadolescent psyciatry. A compreh ensive textbook. Boltimore, MA: Williams&Wilkings,;1033-1041

Kaplan, S. Pelcovitz D Labruna V. Child (1999). andadolescent abuse and neglect research: a review of the past 10 years. Part 1: Physical and emotional abuse and neglect. J am Acad Child Adolesent Psychiatry; 38:1214-1222.

Kemerli, M (2002). Aile İçinde Kadına Yönelik Şiddet. Kadına Yönelik Şiddet ve Hakimlik Sempozyumu. Ankara

Kocacık, F.,& Çağlayandereli, M. (2009). Ailede Kadına Yönelik Şiddet. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 2(9)

Köknel, Ö. (2013). Şiddet Dili, İstanbul: Remzi Kitabevi,

Lynch, M. (1999). '' Çocuk İstismarının ve İhmalinin Önlenmesi''. Çocuk İstismarı ve İhmali. (Der: Esin Konanç, İpek Gürkaynak, Ayten Egemen). Ankara: .Ofset Tipo Matbaacılık,.

Ovacık AC(2008), Aile İçi Şiddetin Erkek Çocuğun Suç İşleme Davranışına Etkisi(Yüksek Lisans Tezi) İstanbul, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü.

Polat, O (2001), Çocuk Ve Şiddet(1.b.). İstanbul: Der Yayınları

Polat, O. (2004) Klinik Adli Tıp: Adli Tıp Uygulamaları, Ankara:.Seçkin Yayıncılık

Runyan D, Corrine W, Ikeda R, Child Abuse and neglect by parents and other caregivers. In: World report on violance and healt. Krug EG, Dahlberg LL, Mercy JA. (eds). WorldHealth Organization, Geneva, 2002; 57-86.

Sarıtaş, M.(2006). İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Zorba Davranışların Aile Sorunlarına Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

SHÇEK (Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu) (2010) Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması Özet Raporu. Avrupa Birliği, Ankara.

Skinner D, Tsheko N, Mtero-Munyati S, Seegwobe M, Chibatımoto P, Mfwcanes S et ol. (2006). Towords a definition of orfhoned and vulnerable children. AIDS Behov, 10.619-626

Şişman, M.(2013) Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Pegem Akademi,

Taner, Y. Gökler, B. (2004). Çocuk İstismarı ve İhmali: Psikiyatrik Yönler. Hacettepe Tıp Dergisi.; 35.82-86

Taşkan, D.(2009). Çocuk ve Şiddet, İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılık,

Tel, H.(2002) Gizli Sağlık Sorunu: Ev İçi Şiddet ve Hemşirelik Yaklaşımları, Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokul Dergisi. 6(2), 1-9.

Tıraşçı, Y. Gören, S. (2007). Çocuk İstismarı ve İhmali,. Dicle Tıp Dergisi. Cilt 34. Sayı 1. 70-74

Topbaş, M. (2004). ‘’İnsanlığın Büyük Ayıbı: Çocuk İstismarı’’. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 3, 76-80.

Vahip I, Doğanavşargil Ö(2006) Aile İçi Fiziksel Şiddet ve Kadın Hastalarımız, Türk Psikiyatr Dergisi, 17.107-114.

Veltkamp, L.J. Miller, T.W. (1994). Clinical Handbook of Child Abuse And Neglect. USA. International Universites Press.

Yavuzer, H. (2000). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yenibaş R, Şirin A (2007). Ailede Çocuğun İstismarı ve Umutsuzluk Ailede Çocuğun İstismarı ve Umutsuzluk (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

OKULLARDA YAPILAN MEKÂN DÜZENLEMELERİNİN ÖĞRETMENLERİN MEMNUNİYET DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ[1]

Tuğba SANCAK

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Dr. Bilal YILDIRIM

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada okullarda yapılan mekan düzenlemeleri memnuniyeti ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veriler 2017-2018 öğretim yılında İstanbul İli Güngören, Bahçelievler, Küçükçekmece ve Bağcılar ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerden elde edilmiştir. Çalışma nicel ilişkisel tarama modelindedir. Evreni oluşturan 21024 öğretmenden basit seçkisiz uygun örnekleme yöntemiyle 550 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden 491'i geri dönmüştür. Uygulanan ölçeklerin 31 tanesi eksik veya boş olduğundan 460 adet ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlerin okullarda yapılan mekan düzenlemesine yönelik memnuniyeti ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla demografik bilgi formu, mekan düzenlemeleri memnuniyeti ölçeği ile örgütsel bağlılık ölçekleri uygulanmıştır. Mekan düzenlemeleri memnuniyeti ölçeğinden elde edilen çarpıklık (-.136) ve basıklık (-.581) değerlerinin ve örgütsel bağlılık ölçeğinden elde edilen çarpıklık (-.262) ve basıklık (-.713) değerlerinin ±1 normal dağılım sınırları içinde yer aldığı belirlenerek verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin okullardaki mekan düzenlemelerine yönelik memnuniyet ve örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde mekan düzenlemeleri memnuniyetine ve örgütsel bağlılık düzeyine sahiptir. Anadolu imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin genel ortaokul ve meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre mekan düzenlemesine yönelik memnuniyete daha yüksek sahip olduğu belirlenmiştir. Okullarda yapılan mekan düzenlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Mekan düzenlemeleri memnuniyet düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyi arasında yordayıcı bir ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizi sonucunda mekan

[1] Bu çalışma Tugba Sancak'ın yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmıştır.

düzenlemeleri memnuniyetinde yapılan iyileştirmenin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine istatiksel anlamda olumlu yönde katkı yapacağı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mekan düzenlemeleri memnuniyeti, örgütsel bağlılık, mekan düzenlemeleri

Abstract

This study was conducted in order to determine the relationship between the organizational commitment levels of the teachers and the satisfaction of the arrangements made in schools. The data were obtained from the teachers working in secondary schools and high schools in Gungoren, Bahcelievler, Kucukcekmece and Bagcilar districts of Istanbul in 2017-2018 academic year. The study is in a quantitative relational screening model. A total of 21024 teachers of the universe were applied to 550 teachers with a simple random sampling method. 491 of the applied scales returned. Of the questionnaires, 31 were missing or empty and 460 questionnaires were taken into consideration. In order to determine the relationship between the satisfaction level and the organizational commitment levels of the teachers in the schools, demographic information form, scale of scale satisfaction satisfaction and organizational commitment scale were applied. It was determined that the values of skewness (-.136) and kurtosis (-.581) obtained from the scale of satisfaction with the spatial arrangements of scale and the scale of deviance (-.762) obtained from the scale of organizational commitment and the scale (-.713) were within the normal distribution limits of ± 1 were determined. normal distribution. As a result of the analysis, it was determined that the teachers' satisfaction and organizational commitment to the place arrangements in schools was at a moderate level. It is determined that female teachers have higher level of organization and higher level of organizational commitment than male teachers. It was determined that the teachers working in Anatolian Imam Hatip high schools had higher satisfaction with the arrangement of higher space than the teachers working in general secondary and vocational high schools. It has been determined that there is a moderate and positive relationship between the level of organizational commitment of teachers and school organizations. In addition to these analyzes, as a result of regression analysis conducted in order to determine a predictive relationship between the satisfaction level of the venue and the organizational commitment, the improvement in the satisfaction of the spatial arrangements has been determined to contribute positively to the organizational commitment levels of the teachers.

Key Words: Space arrangements satisfaction, organizational commitment, space arrangements

Giriş

Eğitim, insanlık tarihinde insanı etkileyen en önemli etkenlerden birisi görülmektedir Eğitim bir ülkenin insanlarını yetiştirmenin yanı sıra çağın gereksinimlerine de cevap vermek durumundadır. Bu durum eğitim kurumlarının, hem gelişen ve değişen çevre şartlarına uyum sağlaması hem de

bireylerin sağlıklı bir şekilde fiziksel, sosyal, psikolojik, bilişsel gelişimlerini olumlu yönde desteklemesi beklenmektedir. Eğitim-öğretim amaçlı yapılan binalarının, proje, inşa ve kullanım ile ilgili birçok aşamadan ve uzun bir süreçten geçmektedir. Ayrıca ekonomik bakımından da belli bir bütçenin kullanılması söz konusudur. Bu sebeple binaların uzun süre işlevsel olarak hizmet vermesi beklenir. Bu gerekçeler eğitim binalarının zamana ve değişen ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde dizayn edilmesini yani mekan düzenlemelerinin optimal yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Eğitim kurumlarında yapılacak her bir düzenlemenin ilgili olan herkesi doğrudan ya da dolaylı etkilemektedir. Bu etkinin pozitif olarak bireylere yansımasını sağlamak, eğitim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirmesinde yardımcı olması bakımından önemli görülmektedir. Bu bağlamda mekan düzenlemeleri, okul binasının ve ilgili tüm alanların bir bütün olarak, öğretmenlerin ve öğrencilerin etkili biçimde eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesine, ihtiyaçlarına cevap oluşturmasına ve gelişimlerini olumlu yönde etkilemesine yönelik alınan kararları ve yapılan düzenlemeleri içermektedir.

Türkiye'de 2012-2013 eğitim yılı itibariyle zorunlu eğitim süresi sekiz yıldan oniki yıla çıkarılmıştır (Değişik 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 2018). Türkiye'de zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, hem eğitim müfredatının hem de okul binalarının değişen koşullara uygun olarak yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Eğitim müfredatındaki yapılan değişimler eğitim mekânlarının da değişmesine ve eğitim mekanlarından beklenen standartların da artmasına yönelik beklentiler oluşturmuştur. Bu değişim sürecinde eğitim kurumlarının yeni standartlara uyum göstermesi daha önemli hale gelmiştir (Çınar, Çizmeci & Akdemir, 2007:189). Zorunlu eğitim süresinin uzatılmasına yönelik düzenleme ile öğrencilerin eğitim kademelerinde geçirdikleri süreyi de artırmış bulunmaktadır. Sürenin uzaması neticesinde okul binalarının yapısı ve kullanımının bireyin gelişimsel dönemleri ile uyumlu hale getirilmesi önem kazanmıştır.

Bir örgütün hedeflerine ulaşması için mutlaka insan faktörünün harekete geçirilmesi gerekmektedir. Bireyler kurumlarına karşı olumlu duygular geliştirdiklerinde, kurumsal bağlılık duyguları da gelişebilmekte ve amaçlar doğrultusunda daha fazla çaba sarf edebilirler. Bu bağlamda örgütsel bağlılık örgüt için önemlidir. Örgütsel bağlılık, çalışanların performansında, verimli olmasında, yüksek düzeyde motivasyona ve iş tatminine sahip olmasında, yaratıcılık sergilemesinde, işte devamlılık sergilemesi ve işten ayrılma davranışının az olması gibi olumlu yönde etkisi olan bir kavramdır (Bayram, 2005: 125; Balay 2000). Çalışanların yaptıkları işe yönelik tutumları olduğu gibi içinde bulundukları örgüte ve bulundukları iş yerine yönelik olarak bir takım tutumlara da sahiptirler (Özkalp ve Kırel, 2018:665). Örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde olan çalışanların örgütün üyesi olarak devam etmesi örgüt gücünün daha da yükselmesine katkı sağlamaktadır. Örgütsel bağlılığı yüksek olan bireylerin örgüt içinde alınan kararlara daha iyi uyum sağlaması, daha yüksek performans sergilemesi, daha fazla sorumluluk almaya istekli olması ve daha yüksek düzeyde örgütlerine karşı sadakat göstermesi örgüt için önemlidir (Balcı,2003).

Örgütsel bağlılık kavramına ilişkin, 1950'li yıllarda başlayan tarihsel gelişim sürecinde birçok tanım ve sınıflandırma yapılmıştır (Balay, 2000). Etzioni (Mowday, Porter & Steers, 1982: 21), Buchanan (1974), O'Reilly ve Chatman(1986), Kanter (1968), Katz ve Kahn(1978), Mowday, Porter ve Steers (1982), Wiener (1982) ve Meyer ve Allen(1991) gibi birçok araştırmacı örgütsel bağlılık üzerine çalışmalar gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışmalar neticesinde çok sayıda örgütsel bağlılık tanımı ve sınıflandırması yapılmıştır. Bu tanımlar ve sınıflandırmalar arasında en çok kabul gören Meyer ve Allen'ın geliştirmiş olduğu örgütsel bağlılık modelidir.

Yurtiçinde ve yurtdışında örgütsel bağlılık ile ilgili çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak okullardaki mekan düzenlemesi memnuniyeti ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi irdeleyen aynı başlıkla yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu araştırmanın problem cümlesi "Okullarda yapılan mekan düzenlemeleriyle oluşan öğretmen memnuniyetinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada mekan düzenlemeleri memnuniyeti ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemesi amacıyla yapılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1.Öğretmenlerin okullardaki mekan düzenlemelerine ilişkin memnuniyeti ve örgütsel bağlılıkları ne düzeydir?

2.Öğretmenlerin okullardaki mekan düzenlemelerine ilişkin memnuniyeti ve örgütsel bağlılık düzeyleri; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kıdem, aynı okulda çalışma süresi, okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3.Öğretmenlerin okullardaki mekan düzenlemelerine ilişkin memnuniyeti ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Öğretmenlerin okullardaki mekan düzenlemelerine ilişkin memnuniyeti ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında yordayıcı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (MEM) resmi izin alınarak; kişisel bilgi formu, mekan düzenlemeleri memnuniyeti ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeği uygulanmıştır. Okullara araştırmacı tarafından ölçekler doğrudan iletilmiş ve okul yönetiminin ve gönüllü öğretmenlerin desteğiyle gerekli açıklamalar yapılarak veriler toplanmıştır.

Veriler 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Güngören, Bahçelievler, Küçükçekmece ve Bağcılar ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerden elde

edilmiştir. Dört ilçede görev yapmakta olan 21024 öğretmenden basit seçkisiz uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 550 öğretmene uygulanmış ve 491 ölçeğin geri dönüşü sağlanmıştır. Geri dönen ölçeklerden 31 tanesi eksik veya boş olduğundan 460 adet ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyet ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeği ile toplanmıştır.

Sancak ve Yıldırım (2018) tarafından geliştirilen okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyet ölçeği; 23 maddeden oluşmakta ve 4 boyutlu bir yapı göstermektedir. Bu ölçek 5'li likert şeklinde, öğretmenlerin okullarda yapılan mekan düzenlemelerine yönelik memnuniyetini belirlemeyi hedeflemektedir. Ölçeğin bu araştırmada tek faktörlü olarak çalıştığı belirlenmiştir.

Üstüner (2009) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği, 17 maddeden oluşmakta ve tek boyutlu bir yapıdadır.

Verilerin Analizi

Okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyet ve örgütsel bağlılık ölçeklerinden elde edilen verilerin normallik analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyetine Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Normallik Testi Analiz Sonuçları

	Çarpıklık	Basıklık
Mekan Düzenleme Memnuniyet Ölçeği Genel	-.136	-.581
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	-.262	-.713

Çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1. de görüldüğü üzere verilerin normal dağılım gösteren ±1 sınırları içinde yer aldığından normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

İkinci aşamada ölçme aracından elde edilen verilerin güvenirliğini belirleme amacıyla Cronbach-Alfa katsayıları belirlenmiştir.

Tablo 2.Cronbach-Alfa İç Tutarlılık ve Güvenirlik Katsayıları.

Alt boyutları	Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları
Mekan Düzenleme Memnuniyet Ölçeği	α=.935
Örgütsel Bağlılık	α=.962

Tablo 2'de görüldüğü üzere ölçme aracından elde edilen verilerin α değerinin .70'ten yüksek olmasıyla güvenilir düzeyde olması analiz için uygun bulunmuştur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyeti ve örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma, eğitim durumuna ve görev değişkenlerine göre farklılığı belirlemeye ilişkin bağımsız grup t testi; yaş, göre farklılığı belirlemeye ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere post-hoc; örneklem grubuna katılan öğretmenlerin okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyeti ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Corralation analizi yapılmıştır. Mekan düzenlemeleri memnuniyet düzeyinin örgütsel bağlılık düzeyine olan etkisini belirlenmek için basit regresyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Problem: Öğretmenlerin okullardaki mekan düzenlemelerine ilişkin memnuniyeti ve örgütsel bağlılıkları ne düzeydir?

Tablo 3. Öğretmenlerin Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti ve Örgütsel Bağlılık Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Minimum	Maksimum	**N**	$\bar{x}$	**ss**
Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti	1.00	5.00	460	3.39	0.75
Örgütsel Bağlılık	1.00	5.00	460	3.27	0.91

Tablo 3'deki verilere göre, öğretmenlerin okullarda mekan düzenlemelerine yönelik memnuniyet düzeyi genel ortalamasının ($\overline{x}$ = 3.39) "orta" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi genel ortalaması $\bar{x}$=3.27 ve örgütsel bağlılıkları "orta" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

İkinci Alt Problem: Öğretmenlerin okullardaki mekan düzenlemelerine ilişkin memnuniyeti ve örgütsel bağlılık düzeyleri; cinsiyete, yaşa, medeni duruma, eğitim durumuna, kıdeme, aynı okulda çalışma süresine, okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4. Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-test Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* -test		
						t	*Sd*	*p*
Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti	Kadın	162	3.56	.73	.06	3.64	458	.00*
	Erkek	298	3.30	.74	.04			
Örgütsel Bağlılık	Kadın	162	3.47	.91	.07	3.54	458	.00*
	Erkek	298	3.16	.90	.05			

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyeti ve örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (t=3.64; p<.05). Bu verilere göre kadın öğretmenlerin okuldaki mekânsal düzenlemelere ilişkin memnuniyet düzeyleri ($\bar{x}$ =3.56) erkek öğretmenlere ($\bar{x}$ =3.30) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (t=3.54; p<.05). Buna göre kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık ($\bar{x}$ = 3.47) erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}$ = 3.16) daha yüksek düzeydedir.

Tablo 5. Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Yaş Grupları**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti	20-30	222	3.35	.75	**G.Arası**	2.24	2	1.12	2.02	.133
	31-40	173	3.37	.73	**G.İçi**	252.81	457	.55		
	41+	65	3.56	.76	**Toplam**	255.06	459			
	Toplam	460								

Örgütsel Bağlılık	20-30	222	3.28	.87	**G.Arası**	3.37	2	1.69	2.03	.132
	31-40	173	3.19	.95	**G.İçi**	378.74	457	.83		
	41+	65	3.45	.96	**Toplam**	382.11	459			
	Toplam	460								

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin mekan düzenlemeleri memnuniyeti (F=2.02; p>.05) ve örgütsel bağlılık (F=2.03; p>.05) düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-test Analizi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* **Testi**		
						t	*Sd*	*p*
Okullardaki Mekan Düzenleme Memnuniyet	Evli	250	3.39	0.72	0.05	.04	458	.970
	Bekar	210	3.39	0.77	0.05			
Örgütsel Bağlılık	Evli	250	3.26	0.95	0.06	-.28	458	.778
	Bekar	210	3.28	0.87	0.06			

Tablo 6'daki verilere göre, mekan düzenlemeleri memnuniyeti (t=.04; p>.05) ve örgütsel bağlılık (t=-.28; p>.05) ölçeklerinde grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 7. Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Grup t-test Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyet	Lisans	384	3.40	.73	.04	.49	458	.624
	Y.Lisans ve Doktora	76	3.35	.83	.09			
Örgütsel Bağlılık	Lisans	384	3.27	.90	.05	-.05	458	.959
	Y.Lisans ve Doktora	76	3.27	.98	.11			

Tablo 7'deki verilere göre, grupların mekan düzenleme memnuniyeti (t=.49; p>.05); ve örgütsel bağlılıkları (t=-.05; p>.05) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 8. Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti Ölçeği Puanlarının Suan Çalışmakta Olduğunuz Okuldaki Çalışma Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Puan	Kurumdaki Kıdemi (Yıl)	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti	1 Yıldan Az	118	3.43	.67	**G.Arası**	2.23	4	.56	1.00	.406
	1-3	172	3.41	.76	**G.İçi**	252.83	455	.56		
	4-6	107	3.27	.78	**Toplam**	255.06	459			
	7-9	30	3.36	.83						
	10 +	33	3.50	.72						
	Toplam	460								
Örgütsel Bağlılık	1 Yıldan Az	118	3.40	.77	**G.Arası**	5.55	4	1.39	1.68	.155
	1-3	172	3.27	.98	**G.İçi**	376.56	455	.83		

4-6	107	3.10	.96	**Toplam**	382.11	459	
7-9	30	3.27	1.00				
10 +	33	3.38	.75				
Toplam	460						

Tablo 8'deki verilere göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{MDMÖ}$=1.00; $F_{Örgütsel\ Bağlılık}$=1.68; p>.05).

Tablo 9. Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Puan	**Mesleki Kıdem (Yıl)**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti	1 Yıldan Az	36	3.32	.67	**G.Arası**	3.80	4	.95	1.72	.145
	1-5	178	3.40	.76	**G.İçi**	251.26	455	.55		
	6-10	115	3.26	.73	**Toplam**	255.06	459			
	11-15	58	3.47	.75						
	16 +	73	3.52	.75						
	Toplam	460								
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	1 Yıldan Az	36	3.40	.78	**G.Arası**	2.35	4	.59	.70	.590
	1-5	178	3.28	.89	**G.İçi**	379.76	455	.84		
	6-10	115	3.16	.93	**Toplam**	382.11	459			
	11-15	58	3.32	1.00						
	16 +	73	3.31	.94						
	Toplam	460								

Tablo 9'daki verilere göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{MDMÖ}$=1.72; $F_{Örgütsel\ Bağlılık}$=.70; p>.05).

Tablo 10. Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti ve Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanlarının Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Mekan Düzenlemeleri Memnuniyet	Ortaokul	192	3.32	.78	**G.Arası**	5.63	4	1.41	2.68	.038*
	İmam Hatip Ortaokulu	98	3.42	.71	**G.İçi**	249.43	455	.55		
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	48	3.59	.72	**Toplam**	255.06	459			
	Anadolu Lisesi	53	3.55	.70						
	Meslek Lisesi	69	3.26	.71						
	Toplam	460								
Örgütsel Bağlılık	Ortaokul	192	3.27	.94	**G.Arası**	2.22	4	.56	.67	.616
	İmam Hatip Ortaokulu	98	3.30	.87	**G.İçi**	379.89	455	.84		
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	48	3.43	.90	**Toplam**	382.11	459			
	Anadolu Lisesi	53	3.23	.91						
	Meslek Lisesi	69	3.16	.89						
	Toplam	460								

Tablo 10'daki verilere göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık (F=.67) bulunmamıştır (p>.05). Ancak mekan düzenlemeleri memnuniyeti düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır (F=2.68; p<.05).

Tablo 11. Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Genel Ortaokul	İmam Hatip Ortaokul	-.10	.09	.269
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	-.27*	.12	.023*
	Anadolu Lisesi	-.24*	.11	.041*
	Meslek Lisesi	.06	.10	.558
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Genel Ortaokul	.27*	.12	.023*
	İmam Hatip Ortaokulu	.17	.13	.192
	Anadolu Lisesi	.04	.15	.802
	Meslek Lisesi	.33*	.14	.017*
Anadolu Lisesi	Genel Ortaokul	.24*	.11	.041*
	İmam Hatip Ortaokulu	.13	.13	.291
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	-.04	.15	.802
	Meslek Lisesi	.30*	.14	.029*

Tablo 11'deki verilere göre, genel ortaokul öğretmenleri ($\bar{x}$ =3.32) mekan düzenlemelerden anadolu imam hatip liseleri ($\bar{x}$ = 3.59) ve anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}$ = 3.55) göre daha fazla memnuniyet duymaktadırlar.

Tablo 12. Okullardaki Mekan Düzenleme Memnuniyet Düzeyi ile Örgütsel Bağlılık Düzeyine İlişkin Pearson Corralation Analizi Sonuçları

Ölçek	Mutluluk	Örgütsel Bağlılık
Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti	.120**	.463**
Örgütsel Bağlılık	.223**	1

**p<.01

Tablo 12'deki verilere göre, okullardaki mekan düzenleme memnuniyet düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (r=.463; p<.01).

Basit doğrusal regresyon analizi ile okullardaki mekan düzenleme memnuniyeti düzeyinin örgütsel bağlılık düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek için basit regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde Mekan Düzenlemeleri Memnuniyet düzeyi bağımsız değişken olarak belirlenerek örgütsel bağlılık düzeyi ise bağımlı değişken olarak incelenmiştir.

Tablo 13. Okullardaki Mekan Düzenlemesi-Örgütsel Bağlılık Düzeyine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Model	**R**	**R^2**	**Düzeltilmiş R^2**
Örgütsel Bağlılık	.463	.215	.213

Tablo 13 incelendiğinde, okullardaki mekan düzenleme memnuniyeti ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı R=.463 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 14. Regresyon Analizi Kapsamındaki Anova[a] Analizi

Model 1	**Kareler Toplamı**	**F**	**p**
Regresyon	82.03	125.20	.000[b]
Kalan	300.08		
Toplam	382.11		

a. Tahmin Değişkeni (Sabit): Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyet Düzeyi

b. Bağımlı Değişken: Örgütsel Bağlılık Düzeyi

Tablo 14'te görüldüğü üzere basit regresyon analizi kapsamında, Pearson korelasyon analizi ile ilişkili olması nedeniyle, regresyon analizinden elde edilen ANOVA tablosundaki sonuçları, istatiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkilidir [F(1,458)=125.20, p<.001].

Tablo 15. Regresyon Analizi Değişken Katsayıları

Model 1	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit	1.35	.18		7.67	.000
Okullardaki Mekan Düzenlemeleri Memnuniyeti Düzeyi	.57	.05	.46	11.19	.000

a. Bağımlı Değişken: Örgütsel Bağlılık Düzeyi

N=460

Tablo 15'te oluşturulan modele göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin açıklanması bakımından mekan düzenleme memnuniyet düzeyinin önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. R^2=.215 olduğundan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yordaması bakımından %21.5'lik kısmını açıklayabilmektedir. Tablo 15 incelendiğinde bağımsız değişkene ait katsayı .57 olup, buna karşılık gelen beta (standardize edilmiş regresyon katsayısı) .46'dır. Bu değer ise okullardaki mekan düzenlemesi memnuniyet düzeyinde yapılacak bir iyileştirmenin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine istatiksel anlamda yapacağı katkı düzeyidir.

Sonuç ve Öneriler

Cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyeti ve örgütsel bağlılık düzeyleri daha yüksektir.

Yaş değişkeni bakımından öğretmenlerin okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyeti ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Medeni durum değişkeni bakımından okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyet ve örgütsel bağlılık düzeylerinin medeni durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Eğitim durumu değişkeni bakımından okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyeti ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Şuan çalışmakta olduğunuz okuldaki çalışma süresi değişkeni bakımından okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyeti, mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri aynı kurumda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Toplam çalışma süresi değişkeni bakımından okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyeti, mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Okul türü değişkeni bakımından öğretmenlerin okul türü değişkeni bakımından anadolu imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin genel ortaokul ve meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyet düzeyi daha yüksektir.

Öğretmenlerin okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyeti ve örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyet düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin açıklanması bakımından mekan düzenlemeleri memnuniyet düzeyinin önemli bir faktördür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin %21.5'lik kısmını açıklaması bakımından okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyeti düzeyinde yapılacak bir iyileştirmenin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine istatiksel anlamda pozitif yönde katkı yaptığı belirlenmiştir.

Öneri olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini artırmaya yönelik okullardaki mekan düzenlerinin öğretmen memnuniyetini yükseltecek şekilde yapılması önerilebilir. Bu çalışma farklı öğretim kademelerinde ve farklı illerde uygulanabilir. Ayrıca okullardaki mekan düzenlemeleri memnuniyetinin farklı örgütsel davranışlarla arasında ki ilişkiyi konu alan çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Balay, R. (2000). Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (2003). Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bayram, L. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlilik. Sayiştay Dergisi, Sayi, 59, 125-139.

Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. Administrative science quarterly, 533-546.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (21. baskı). Ankara: Pegem A.

Çınar, C., Çizmeci, F., & Akdemir, Z. (2007). Yıllık temel eğitim okullarında müfredatın gerektirdiği mekân standartlarının İstanbul okulları üzerinden analizi. Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi E-Dergisi, 2(4), 188-203.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Resmi Gazete, (28.01.2018 tarih ve 6287 sayılı Kanun).

Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. American sociological review, 499-517.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). The social psychology of organizations (Vol. 2). New York: Wiley.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. Human resource management review, 1(1), 61-89.

O'Reilly, C. A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. Journal of applied psychology, 71(3), 492.

Özkalp, E., ve Kırel, Ç. (2018). Örgütsel Davranış (Genişletilmiş ve güncellenmiş 8. baskı). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtımcılık. 664-672.

Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. Journal of applied psychology, 59(5), 603.

Sancak, T. & Yıldırım, B. (2018, Mart). Okullarda mekansal düzenleme memnuniyet ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi (UBEK2018), Afyonkarahisar. Erişim tarihi 28.03.2018 :http://www.ubek-icse.com/UBEK_2018March/wp-content/uploads/ 2018/03/ UBEK2018 _March_ Proceedings pdf.

Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1).

Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. Academy of management review, 7(3), 418-428.

Mekansal Düzenleme

ORIJINALLIK RAPORU

%19	%17	%11	%8
BENZERLIK ENDEKSI	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCI ÖDEVLERI

BIRINCIL KAYNAKLAR

1	Submitted to Yeditepe University Öğrenci Ödevi	%1
2	ramazankaratay.weebly.com İnternet Kaynağı	%1
3	SELVİTOPU, Abdullah and ŞAHİN, Hülya. "Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki", Ahi Evran Üniversitesi, 2013. Yayın	%1
4	ueyak.org İnternet Kaynağı	%1
5	Submitted to Balıkesir Üniversitesi Öğrenci Ödevi	%1
6	www.ebs.org.tr İnternet Kaynağı	%1
7	ded.dem.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
8	www.siyasetekonomiyonetim.org	

	İnternet Kaynağı	<%1
9	iibfdergi.ogu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
10	www.egitimbirsen.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
11	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1
12	efdergi.yyu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
13	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
14	Submitted to Istanbul Aydin University Öğrenci Ödevi	<%1
15	eytpe210.wikispaces.com İnternet Kaynağı	<%1
16	ÖZMEN, Necmettin and YILDIRIM, Bilal. "Üniversite Öğrencilerinin Osmanlı Türkçesine İlişkin Tutumları", Türkiye Dil ve Edebiyat Derneği, 2017. Yayın	<%1
17	cybertesis.unmsm.edu.pe İnternet Kaynağı	<%1
18	earsiv.okan.edu.tr	

	İnternet Kaynağı	<%1
19	readgur.com İnternet Kaynağı	<%1
20	Submitted to TED Ankara College Öğrenci Ödevi	<%1
21	wcssr.org İnternet Kaynağı	<%1
22	www.hrpub.org İnternet Kaynağı	<%1
23	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	<%1
24	www.ressjournal.com İnternet Kaynağı	<%1
25	edergi.sdu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
26	afyonluoglu.org İnternet Kaynağı	<%1
27	ejercongress.org İnternet Kaynağı	<%1
28	www.eab.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
29	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1

30	portal.ted.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
31	Submitted to Osmaniye Korkut Ata University (deneme) Öğrenci Ödevi	<%1
32	dergipark.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
33	eyed-der.org İnternet Kaynağı	<%1
34	www.pegem.net İnternet Kaynağı	<%1
35	SEKBAN, Mustafa and KÖSE, İbrahim Alper. "KKTC'DE GENEL VE MESLEKİ LİSELERDE GÖREV YAPAN ", Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2017. Yayın	<%1
36	www.journalagent.com İnternet Kaynağı	<%1
37	www.sporbilimleri.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
38	ÇAĞLAR, Çağlar. "Okulların değişime açıklık düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişki", Adıyaman Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013. Yayın	<%1

39	w3.balikesir.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
40	e-dergi.marmara.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
41	D. LANCE FERRIS. "APPROACH OR AVOIDANCE (OR BOTH?): INTEGRATING CORE SELF-EVALUATIONS WITHIN AN APPROACH/AVOIDANCE FRAMEWORK", Personnel Psychology, 03/2011 Yayın	<%1
42	Submitted to Ankara University Öğrenci Ödevi	<%1
43	arastirmax.com İnternet Kaynağı	<%1
44	pt.scribd.com İnternet Kaynağı	<%1
45	www.eyuder.org İnternet Kaynağı	<%1
46	elpub.bib.uni-wuppertal.de İnternet Kaynağı	<%1
47	www.kefdergi.com İnternet Kaynağı	<%1
48	portal.firat.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1

2007 VE 2018 MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ KARŞILAŞTIRILARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Turan SAĞER

Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Zeki NACAKCI

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÖZDEMİR

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Öz

Ülkemizde öğretmen yetiştirme lisans programlarının, oluşum ve gelişim süreci incelendiğinde XI. Milli Eğitim Şurasında alınan kararların öğretmen yetiştirme politikasının belirlenmesinde önemli rol oynadığı görülmektedir. Şura sonrası YÖK, Eğitim Fakültelerinde çerçeve program anlayışını benimsemiş ve bu amaçla öncelikle 1998, 2007 ve 2018 yılında öğretmen yetiştirme programlarını ortalama 10'ar yıllık sürede güncelleyerek uygulamaya koymuştur. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının her bir alanında yapılacak çerçeve programların bir önceki programlarla karşılaştırılarak incelenmesi ve değerlendirilmesi, alan temelli programlarının gelişim ve değişimine katkı sağlayacaktır. Buna göre müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde uygulanan öğretim programlarının değerlendirilmesi gelişen ve değişen dünyada müzik öğretmeninin niteliğinin artırılması bakımından yararlı olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan ele alındığında müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde onar yıl arayla çerçeve program olarak uygulanan son iki programın karşılaştırılması önümüzdeki yıllarda yapılacak olası program güncellemeleri için kaynak oluşturacaktır. Bu bağlamda çalışma, YÖK tarafından 2006 - 2007 ve 2017 – 2018 Eğitim - Öğretim yılında uygulamaya koyulan "Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarının" içerik kategorilerinin düzeni ve ağırlığı, dönemlik ders sayıları, saatleri, kredi, AKTS bilgileri, ve yeni programın olası hedefleri bakımından karşılaştırarak değerlendirmesini amaçlamaktadır. Çalışma karşılaştırma eğitim programları araştırması olup betimsel analiz modeline dayanmaktadır. Çalışmada alan yazına dayalı elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklar altında toplanıp özetlenerek yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda uygulanan YÖK'ün son iki çerçeve programı arasında kredi, ders saati vb. sayısal bulgularda farklılıklar olduğu, "Meslek Bilgisi", "Genel Kültür" ve "Alan Eğitimi" boyutlarının düzeni ve ağırlığında farklılıklar, ayrıca her iki program arasında

hedeflenen öğretmen modeline ilişkin temel felsefeye dayalı düşünsel ayrışmalar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Müzik Öğretmenliği

1. Giriş

Her milletin kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem, o toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik değerlerine bağlı olarak kurulur ve geliştirilir. Başka bir söyleyişle; her eğitim sistemi ait olduğu toplumun normlarını yansıtmak ve o toplumun eğitimden beklediklerini gerçekleştirmek yükümlülüğündedir (Azar, 2011, s.36).

Eğitim olgusunun birbirleriyle devamlı etkileşimde bulunan üç temel öğesi bulunmaktadır. Bu üç temel öğe öğrenci, öğretmen ve program olarak adlandırılmaktadır. Bir eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği bu üç öğenin belirli bir hedefe doğru bir uyum içerisinde ilerlemesine bağlıdır (Üstüner, 2004).

Bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Çünkü iyi ve nitelikli bir eğitimi nitelikli öğretmenler yapar. Bundan dolayı, "Bir okul, ancak, içindeki öğretmenler kadar iyidir" denilebilir (Kavcar, 2002, s. 1).

Ülkemizde, Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte eğitim alanında yapılan ilk çalışmalardan birisi de öğretmen yetiştirme sürecinin düzenlenmesidir. Bu alanda yapılan ilk icraat olarak "13 Mart 1924 tarih ve 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'nun kabul edilmesiyle öğretmenliğin, devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretimi yerine getirmekle görevli bir meslek haline getirilmesidir (Kavcar, 2002, s.2).

Öğretmen yetiştirme süreci 1924 yılında Eğitim Enstitüleri çatısı altında başlamış ve 1982 yılına kadar Eğitim Enstitülerinin yanı sıra Yüksek Okullar ve Yüksek Öğretmen Okulları bünyesinde gerçekleştirilmiştir. 1982 yılından itibaren öğretmen yetiştiren kurumlar Eğitim Fakülteleri olarak üniversitelere bağlanmıştır.

Gelişen teknoloji sayesinde günümüzde bilginin giderek artması ve hızlı yayılması, toplumun biçimlendirilmesinde çok önemli rolü olan öğretmen rollerinin yeniden tanımlanmasını zorunlu hale getirmiştir (Durmuşçelebi, 2015, s. 748). Bu nenenle "Türkiye'de eğitim yöneticileri eğitimde niteliği artıracak ve daha etkili bir eğitim sistemi oluşturacak değişiklikleri bir süreç olarak planlamak ve uygulamaya dönüştürmek zorundadır" (Karip ve Köksal, 1996, s. 245).

Bahsedilen bu tarihsel süreç içinde 1924 yılında Musiki Muallim Mektebi'nin kurulmasıyla başlayan Müzik Öğretmenliği Eğitimi de 1998 yılına kadar ilgili kurumların çatısı altında ve özerk olarak devam etmiştir.

1997 yılında tamamlanan Milli Eğitimi Geliştirme Projesiyle Eğitim Fakülteleri, yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve

ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik bakımından yetersiz kaldığı gerekçeleriyle öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesine temel teşkil eden bu sorun ve ihtiyaçlara ilişkin önemli noktaları ele alınmış ve yeniden yapılandırılmıştır. Eğitim Fakültesinin Bölüm ve Anabilim Dallarında gidilen bu düzenlemeyle Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı olarak yeniden yapılandırılmıştır (Yayla, 2006, s. 59).

1998 yılından itibaren Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), standardizasyon amacıyla programın merkezi olarak, tüm üniversitelerde modifikasyona uğramadan uygulanmasını öngörmüştür" (Kalyoncu, 2005, s.209). Merkezi sistemde ilk olarak uygulanan bu öğretim programı ile tanımsal program modeline geçilerek, programda yalnızca ders adları ve içerikleri yer almaya başlamıştır.

YÖK tarafından uygulamaya konulan ikinci merkezi öğretim programıyla birlikte Müzik Öğretmenliği Eğitiminde 2006 yılından itibaren uygulanan lisans öğretim programının güncelleme gerekçelerine bakıldığında ülkedeki eğitim sistemiyle daha uyumlu ve daha çağdaş bir öğretim programı gerekliliği vurgulanmaktadır (YÖK 2017). 2006 programı incelendiğinde, içeriği itibariyle 1998 programının devamı niteliğinde olup kısmi olarak değişiklikler yapıldığı ve 1998 programındaki ders çeşitliliği ve içeriklerine büyük oranda sadık kalındığı görülmektedir. Son olarak temelde öğretmen yeterliklerinin artırılması gerekçesiyle yapılan program güncelleme çalışmalarıyla birlikte 2018 yılında Müzik Öğretmenliği Lisans Öğretim Programı güncellenerek daha önce uygulanan her iki programdan bağımsız olarak ders çeşitliliği ve içeriklerinde önemli değişiklikler yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde öğretmen yetiştirme lisans programlarının, oluşum ve gelişim süreci incelendiğinde XI. Milli Eğitim Şurasında alınan kararların öğretmen yetiştirme politikasının belirlenmesinde önemli rol oynadığı görülmektedir. Şura sonrası YÖK, Eğitim Fakültelerinde çerçeve program anlayışını benimsemiş ve bu amaçla öncelikle 1998, 2006 ve 2018 yılında öğretmen yetiştirme programlarını ortalama 10'ar yıllık sürede güncelleyerek uygulamaya koymuştur. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının her bir alanında yapılacak çerçeve programların bir önceki programlarla karşılaştırılarak incelenmesi ve değerlendirilmesi, alan temelli programlarının gelişim ve değişimine katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma, YÖK tarafından 2006 -2007 ve 2018 – 2019 Eğitim - Öğretim yılında uygulamaya koyulan "Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarının" içerik kategorilerinin düzeni ve ağırlığı, dönemlik ders sayıları, saatleri, kredi, AKTS bilgileri, ve yeni programın olası hedefleri bakımından karşılaştırarak değerlendirmesini amaçlamaktadır.

Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde uygulanan öğretim programlarının değerlendirilmesi

gelişen ve değişen dünyada müzik öğretmeninin niteliğinin artırılması bakımından yararlı olduğu düşünülmektedir. Buna göre, Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde onar yıl arayla çerçeve program olarak uygulanan son iki programın karşılaştırılması bu çalışmaya önem katmakla birlikte, aynı zamanda çalışma, önümüzdeki yıllarda yapılacak olası program güncellemeleri için de kaynak oluşturacaktır.

1.3. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, karşılaştırmalı eğitim programları araştırması olup betimsel analiz modeline dayanmaktadır. Çalışmada alan yazına dayalı elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklar altında toplanıp özetlenerek yorumlanmıştır.

2. Bulgular ve Yorum

2.1. Program Hedefleri Bakımından Karşılaştırılması

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017'de kabul edilen Öğretmen Strateji Belgesi ile Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri yeniden tanımlanmış ve 2018 yılında tamamlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarını güncelleme çalışmalarını zorunlu hale getirmiştir.

2006-2007 ve 2018- 2019 Eğitim Öğretim Yılında uygulamaya başlanılan Müzik Öğretmenliği Lisans Öğretim Programları incelendiğinde program hedefleri bakımından farklılıklar göze çarpmaktadır. 2007 programının hedeflerine bakıldığında "ülkemiz eğitim sistemiyle uyumlu ve çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kapsayıcı yapıda eğitim programları oluşturma" (YÖK, 2017) fikrinden yola çıkıldığı görülmektedir. Ancak 2018 programında ise "alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve pedagojik yönden donanımlı, motivasyonu yüksek, toplumun temel değerlerini ve ideallerini özümsemiş, üstün niteliklere sahip öğretmen adayları yetiştirmek" (YÖK, 2018) fikri vurgulanmaktadır. 2014 yılında gerçekleştirilen 19. Milli Eğitim Şurası'nda da öğretmen niteliğinin artırılması ve eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması konularının öneminin vurgulanmasından yola çıkarak, öğretmen adaylarının nasıl bir profilde olması gerektiği yeni programın odak noktasını oluşturmaktadır.

Program güncelleme çalışmalarının gerekçelerine bakıldığında ise "alan eğitimi derslerinin yeniden oluşturulması ve programlarda bunlara ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zaman yayılması ve daha yapılandırılmış bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmen yetiştirme programlarının Milli Eğitim Bakanlığının yeniden hazırlayarak uygulamaya koyduğu ders programlarıyla uyumlu hale getirilmesi" (YÖK, 2018) ihtiyacından yola çıkıldığı görülmektedir. Ayrıca 2006 öğretmen yetiştirme programında daha çok ilköğretim kademesiyle ilgili programlar üzerinde durulduğu, üniversiteler ve fakülteler arasında haftalık ders saati, ders kredisi ve AKTS yönlerinden uyumsuzluklar olması nedeniyle yatay geçişler, çift ana dal uygulamaları, Erasmus, Mevlana ve Farabi değişim programları yönünden aksaklıklar yaşandığı, Bologna sürecine uyum, kalite ve akreditasyon çalışmaları sonucunda öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesinin gerekçeleri olarak belirtilmiştir.

2.2. İçerik Kategorilerinin Düzeni ve Ağırlığı Bakımından Karşılaştırılması

2006 - 2007 ve 2018 - 2019 öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dersler, içerik kategorilerinin düzeni ve ağırlığı bakımından karşılaştırılmasında her iki programda da derslerin, "*Öğretmenlik Meslek Bilgisi", "Alan Eğitimi"* ve *"Genel Kültür"* olmak üzere üç ana boyutta toplandığı görülmüştür. Her iki programda da Müzik Öğretmenliği Lisans Öğretim Programında yer alan bu üç boyutun toplam kredi ve ders saati bakımından yapılan içerik analizi tablo 1. ve tablo 2. de gösterilmiştir.

Tablo 1. Müzik Öğretmenliği Lisans Öğretim Programındaki İçerik Kategorilerinin Kredi Sayılarına Göre Dağılımı

	2006 - 2007		2018 - 2019	
	Kredi	**%**	**Kredi**	**%**
Meslek Bilgisi	35	21,47	50	32,05
Alan Eğitimi	91	55,83	79	50,64
Genel Kültür	37	22,70	27	17,31
Toplam	163	100	156	100

Tablo 1 incelendiğinde; 2007 programında bir öğrenci, toplamda 163 kredi ile mezun olurken bu sayı 2018 programında 156 krediye düşmüştür. Tabloda içerik kategorilerinin alanlarına göre karşılaştırmaları incelendiğinde ise, yeni programda öğretmenlik *"Meslek Bilgisi"* derslerinin kredilerinde yaklaşık %10'luk artış olduğu, "*Alan bilgisi"* ve *"Genel Kültür"* derslerinin kredi sayılarında ise yaklaşık % 5'lik bir azalma olduğu görülmektedir. Buna göre 2018 programının kredi dağılımına bakıldığında, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine 2007 programına göre daha fazla ağırlık verildiği söylenebilir.

Tablo 2. *Müzik Öğretmenliği Lisans Öğretim Programındaki İçerik Kategorilerinin ders saatlerine Göre Dağılımı*

	2006 - 2007		2018 - 2019	
	Ders Saati	%	Ders Saati	%
Meslek Bilgisi	42	20,90	56	31,29
Alan Eğitimi	118	58,70	95	53,07

Genel Kültür	41	20,40	28	15,64
Toplam	201	100	179	100

Tablo 2 incelendiğinde; 2007 programında bir öğrenci 8 yarıyıllık öğrenim yaşamında, toplamda **201** saat ders alırken, bu sayı 2018 programında **179** saate düşmüştür. Tabloda içerik kategorilerinin alanlarına göre karşılaştırmaları incelendiğinde ise, yeni programda öğretmenlik *"Meslek Bilgisi"* ders saatlerinde yaklaşık %10'luk artış olduğu, "*Alan bilgisi"* ve *"Genel Kültür"* ders saatlerinde ise yaklaşık % 5'lik bir azalma olduğu görülmektedir. Buna göre 2018 programında toplam ders saatlerinde eski programa göre azalma olurken, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ders saat toplamında, 2007 programına göre ters orantılı olarak artış olduğu görülmektedir.

Ayrıca 2007 ve 2018 programlarındaki içerik kategorilerinin boyutları içerisinde yer alan derslere yönelik yapılan içerik analizinde, 2018 programında "Genel Kültür" boyutunda yer alan derslerin, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören tüm öğrenciler tarafından ortak havuz içerisinden seçilebilme şansı sunulduğu görülmektedir. Bu nedenle Eğitim Fakültesi içesindeki öğretmenlik programlarının kendi alan eğitimlerine özel genel kültür dersleri bu boyutta yer alan ders havuzu içerisinden çıkarılmıştır. 2007 programında Genel kültür boyutunda yer alan ikişer kredilik "*Müzik Kültürü, Genel Müzik Tarihi, Türk Müzik Tarihi ve Güncel ve Popüler Müzik*" derslerinin "Genel Kültür" boyutumdan çıkarılıp, yeni programda "Alan Eğitimi" boyutu içerisine alındığı görülmektedir. Buna göre, tablo 1. ve tablo 2. de görülen boyutların sayısal karşılaştırılmasında "Alan Eğitiminde" eski programa göre yaklaşık % 5' lik toplamda 12 kredilik bir azalma olurken, yukarıda bahsedilen durum dikkate alındığında (GK) kodu içerisinde yer alan toplam 8 kredilik alan eğitimi dersleri bu toplama eklenmelidir. Böylece toplamda Alan Eğitiminde eski programa göre 20 kredilik bir azalma olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Müzik Öğretmenliği Lisans Öğretim Programındaki İçerik Kategorilerindeki Seçmeli Derslerin Dağılımı

	2006 - 2007				**2018 - 2019**			
	Kredi	**%**	**Saat**	**%**	**Kredi**	**%**	**Saat**	**%**
MESLEK BİLGİSİ	--	--	--	--	12	7,69	12	6,70
ALAN EĞİTİMİ	--	--	--	--	12	7,69	12	6,70
GENEL KÜLTÜR	--	--	--	--	8	5,12	8	4,47
TOPLAM	0	0	0	0	32	20,5	32	17,88

Tablo 3 incelendiğinde; 2007 programında seçmeli ders olmadığı tespit edilmiş, buna karşılık 2018 programında toplam kredilerin % 20'sini oluşturduğu görülmüştür. Buna göre 2018 programında seçmeli dersler bakımından eski programa göre yeni bir yapılanma olduğu görülmektedir. Seçmeli derslerdeki bu yeni yaklaşımın yeni programın Bologna sürecini dikkate alan bir anlayışla yapılandırılmış olması ve öğrencilerin ilgi alanlarını daha çok önemseyip öğretmenliğin temel donanımları dışında farklı ilgi alanlarında kendilerini geliştiren öğretmen adayları beklentisinden kaynakladığı söylenebilir.

2.3. Yarıyıllara Göre Ders Sayıları ve Kredi Bilgilerinin Karşılaştırılması

Bu başlık altında "Müzik Öğretmenliği Lisans Programının" ders sayıları ve kredileri sekiz yarıyıl için ayrı ayrı karşılaştırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4. I. Yarıyıl Derslerinin Kredi ve Ders sayısına Göre Dağılımı

	2006 - 2007		2018 - 2019	
	Ders Sayısı	Kredi	Ders Sayısı	Kredi
Meslek Bilgisi	1	3	2	4
Alan Eğitimi	5	7	4	6
Genel Kültür	5	11	4	10
Toplam	11	21	10	20

Tablo 4'e göre, 2007 ve 2018 programı I. yarıyıllarının ders adet ve kredilerinin karşılaştırılmasında, *"Meslek Bilgisi"* derslerinde 1 ders ve 1 kredi artış olduğu, "*Alan Eğitimi"* ve *"Genel Kültür"* derslerinde ise birer ders ve birer kredi azalma olduğu görülmektedir. Buna göre yeni programda I. yarıyıl derslerinde toplamda 1 ders ve 1 kredilik bir azalma gözlemlenmektedir.

Tablo 5. II. Yarıyıl Derslerinin Kredi ve Ders sayısına Göre Dağılımı

	2006 - 2007		2018 - 2019	
	Ders Sayısı	Kredi	Ders Sayısı	Kredi
Meslek Bilgisi	1	3	2	4
Alan Eğitimi	6	8	5	8
Genel Kültür	4	9	4	9
Toplam	11	20	11	21

Tablo 5'e göre, 2007 ve 2018 programı II. Yarıyıllarının ders adet ve kredilerinin karşılaştırılmasında, *"Meslek Bilgisi"* derslerinde 1 ders ve 1 kredi artış olduğu, "*Alan Eğitimi"* derslerinde 1 ders azalma olduğu ancak kredi miktarının değişmediği, *"Genel Kültür"* derslerinde ise ders sayısı ve kredi miktarının değişmediği görülmektedir. Buna göre yeni programda II. yarıyıl derslerinde toplamda ders sayısının değişmediği bununla birlikte toplam kredi miktarından 1 kredilik bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 6. III. Yarıyıl Derslerinin Kredi ve Ders sayısına Göre Dağılımı

	2006 - 2007		2018 - 2019	
	Ders Sayısı	Kredi	Ders Sayısı	Kredi
Meslek Bilgisi	1	3	3	6
Alan Eğitimi	8	14	8	15
Genel Kültür	2	5	-	-
Toplam	11	22	11	21

Tablo 6'ya göre, 2007 ve 2018 programı III. Yarıyıllarının ders adet ve kredilerinin karşılaştırılmasında, *"Meslek Bilgisi"* derslerinde 2 ders ve 3 kredi artış olduğu, "*Alan Eğitimi"* derslerinde ders sayısında değişiklik olmadığı ancak 1 kredilik artış olduğu, *"Genel Kültür"* derslerinde ise yeni programda herhangi bir ders olmadığı görülmektedir. Buna göre yeni programda III. yarıyıl derslerinde toplamda ders sayısının değişmediği bununla birlikte toplam kredi miktarında 1 kredilik bir azalma olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 7. IV. Yarıyıl Derslerinin Kredi ve Ders sayısına Göre Dağılımı

	2006 - 2007		2018 - 2019	
	Ders Sayısı	Kredi	Ders Sayısı	Kredi
Meslek Bilgisi	1	3	3	6
Alan Eğitimi	8	13	8	14
Genel Kültür	2	5	1	2
Toplam	11	21	12	22

Tablo 7'ye göre, 2007 ve 2018 programı IV. Yarıyıllarının ders adet ve kredilerinin karşılaştırılmasında, *"Meslek Bilgisi"* derslerinde 2 ders ve 3 kredi artış olduğu, "*Alan Eğitimi"* derslerinde ders sayısında değişiklik olmadığı ancak 1 kredilik artış olduğu, *"Genel Kültür"* derslerinde ise 1 ders ve 3 kredilik bir azalma olduğu görülmektedir. Buna göre yeni programda IV. yarıyıl derslerinde toplamda 1 ders ve 1 kredilik bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 8. V. Yarıyıl Derslerinin Kredi ve Ders sayısına Göre Dağılımı

	2006 - 2007		2018 - 2019	
	Ders Sayısı	Kredi	Ders Sayısı	Kredi
Meslek Bilgisi	1	3	3	6
Alan Eğitimi	9	15	6	10
Genel Kültür	1	2	1	2
Toplam	11	20	10	18

Tablo 8'e göre, 2007 ve 2018 programı V. Yarıyıllarının ders adet ve kredilerinin karşılaştırılmasında, *"Meslek Bilgisi"* derslerinde 2 ders ve 3 kredi artış olduğu, "*Alan Eğitimi"* derslerinde 3 ders ve 5 kredilik bir azalma olduğu, *"Genel Kültür"* derslerinde ise herhangi bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Buna göre yeni programda V. yarıyıl derslerinde toplamda 1 ders ve 2 kredilik bir azalma olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 9. VI. Yarıyıl Derslerinin Kredi ve Ders sayısına Göre Dağılımı

	2006 - 2007		2018 - 2019	
	Ders Sayısı	Kredi	Ders Sayısı	Kredi
Meslek Bilgisi	2	5	3	6
Alan Eğitimi	9	14	7	12
Genel Kültür	-	-	1	2
Toplam	11	19	11	20

Tablo 9'a göre, 2007 ve 2018 programı VI. Yarıyıllarının ders adet ve kredilerinin karşılaştırılmasında, *"Meslek Bilgisi"* derslerinde 1 ders ve 1 kredi artış olduğu, "*Alan Eğitimi"* derslerinde 2 ders ve 2 kredilik bir azalma olduğu, *"Genel Kültür"* derslerinde ise eski programda herhangi bir ders yer almazken yeni programda 2 kredilik 1 ders olduğu görülmektedir. Buna göre yeni programda VI. yarıyıl derslerinde ders sayısı değişmezken 1 kredilik bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 10. VII. Yarıyıl Derslerinin Kredi ve Ders sayısına Göre Dağılımı

	2006 - 2007		2018 - 2019	
	Ders Sayısı	Kredi	Ders Sayısı	Kredi
Meslek Bilgisi	2	6	3	9
Alan Eğitimi	6	11	5	9
Genel Kültür	3	5	-	-
Toplam	11	22	8	18

Tablo 10'a göre, 2007 ve 2018 programı VII. Yarıyıllarının ders adet ve kredilerinin karşılaştırılmasında, *"Meslek Bilgisi"* derslerinde 1 ders ve 3 kredi artış olduğu, "*Alan Eğitimi"* derslerinde 1 ders ve 5 kredi azalma olduğu, *"Genel Kültür"* derslerinde ise eski programda 5 kredilik 3 ders yer alırken yeni programda herhangi bir ders olmadığı görülmektedir. Buna göre yeni programda VII. yarıyıl derslerinde toplamda 3 ders ve 4 kredilik bir azalma olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 11. VIII. Yarıyıl Derslerinin Kredi ve Ders sayısına Göre Dağılımı

	2006 - 2007		2018 - 2019	
	Ders Sayısı	Kredi	Ders Sayısı	Kredi
Meslek Bilgisi	3	9	3	9
Alan Eğitimi	6	9	3	6
Genel Kültür	-	-	1	2
Toplam	9	18	7	17

Tablo 11'e göre, 2007 ve 2018 programı VIII. Yarıyıllarının ders adet ve kredilerinin karşılaştırılmasında, *"Meslek Bilgisi"* derslerinde herhangi bir değişiklik olmadığı, "*Alan Eğitimi"* derslerinde 3 ders ve 3 kredi azalma olduğu, *"Genel Kültür"* derslerinde ise eski programda herhangi bir ders yer almazken yeni programda 2 kredilik 1 ders olduğu görülmektedir. Buna göre yeni programda VIII. yarıyıl derslerinde toplamda 2 ders ve 1 kredilik bir azalma olduğu gözlemlenmektedir.

2.4. Yarıyıllara Göre Derslerin Karşılaştırılması

Bu başlık altında 2007 ve 2018 "Müzik Öğretmenliği Lisans Programında" yer alan dersler sekiz yarıyıl için ayrı ayrı karşılaştırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 12. I. Yarıyıl "Meslek Bilgisi" Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders Sayısı	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Eğitim Bilimine Giriş	3	3	Eğitime Giriş	2	2
2	-	-	-	Eğitim Psikolojisi	2	2
	Toplam	3	3		4	4

Tablo 12'de Meslek Bilgisi boyutunda eski programda I. Yarıyılda 1 ders varken, yeni programda 2 ders olduğu görülmüştür. Eski programda yer alan "Eğitim Bilimine Giriş" dersinin yeni programda bu yarıyılda yer almadığı, yeni programda bu ders yerine "Eğitime Giriş" ve Eğitim Psikolojisi" derslerinin yer aldığı görülmüştür. Buna göre I. yarıyılda Meslek

Bilgisi boyutunda eski programa göre 1 saat ve 1 kredilik bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 13. *I. Yarıyıl "Alan Eğitimi" Derslerinin Karşılaştırılması*

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders Sayısı	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Müziksel İşitme Okuma Yazma I	4	3	Batı Müziği Teori ve Uygulaması I	4	3
2	Piyano I	1	1	Piyano Eğitimi I	1	1
3	Bireysel Çalgı I	1	1	Bireysel Çalgı Eğt. I	1	1
4	Bireysel Ses Eğitimi I	1	1	Ses Eğitimi I	1	1
5	Okul Çalgıları I	2	1	-	-	-
	Toplam	**9**	**7**		**7**	**6**

Tablo 13'te "Alan Eğitimi" boyutunda eski programda I. Yarıyılda 5 ders varken, yeni programda 4 ders olduğu görülmüştür. Eski programda yer alan *"Müziksel İşitme Okuma Yazma I"* dersinin yeni programda *"Batı Müziği Teori ve Uygulaması I"* ismi ile yer aldığı, eski programdaki "Okul Çalgıları" dersinin yeni programda bu yarıyılda yer almadığı görülmüştür. Buna göre I. yarıyılda Alan Eğitimi boyutunda eski programa göre 2 saat ve 1 kredilik bir azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 14. *I. Yarıyıl "Genel Kültür" Derslerinin Karşılaştırılması*

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders Sayısı	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Türkçe I : Yazılı Anlatım	3	3	Türk Dili I	3	3
2	Atatürk İlkeleri ve	2	2	Atatürk İlkeleri ve	2	2

	İnkılap Tarihi I			İnkılap Tarihi I		
3	Yabancı Dil I	2	2	Yabancı Dil I	2	2
4	Felsefe	2	2	Bilişim Teknolojileri	3	3
5	Müzik Kültürü	2	2			
	Toplam	**11**	**11**		**10**	**10**

Tablo 14'te "Genel Kültür" boyutunda eski programda I. Yarıyılda 5 ders varken, yeni programda 4 ders olduğu görülmüştür. Eski programda yer alan *"Felsefe"* dersine karşılık yeni programda II. Yarıyılda "Eğitim Felsefesi" dersi olduğu görülmektedir. Ayrıca "Müzik Kültürü" dersi de "Genel Kültür" boyutundan çıkartılarak "Alan Eğitimi" boyutunda dahil edilmiş ve II. Yarıyıla aktarılmıştır. Yeni programda yer alan *"Bilişim Teknolojileri"* dersi de eski programda III. ve IV. Yarıyıllarda yer alan "Bilgisayar I ve Bilgisayar II" dersine karşılık olarak program eklenmiştir. Buna göre I. Yarıyılda Genel Kültür boyutunda eski programa göre 1 saat ve 1 kredilik bir azalma sağlanmıştır.

Tablo 15. II. Yarı Yıl Meslek Bilgisi Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders Sayısı	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Eğitim Psikolojisi	3	3	Eğitim Sosyolojisi	2	2
2	-	-	-	Eğitim Felsefesi	2	2
	Toplam	3	3		4	4

Tablo 15'te Meslek Bilgisi boyutunda eski programda II. Yarıyılda 1 ders varken, yeni programda 2 ders olduğu görülmüştür. Eski programda yer alan "Eğitim Psikolojisi" dersinin yeni programda I. Yarıyılda yer aldığı, yeni programda bu ders yerine "Eğitime Sosyolojisi" ve "Eğitim Felsefesi" derslerinin yer aldığı görülmüştür. Buna göre II. yarıyılda Meslek Bilgisi boyutunda eski programa göre 1 saat ve 1 kredilik bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 16. II. Yarı Yıl Alan Eğitimi Derslerinin Karşılaştırılması

	2006 - 2007			2018 - 2019		
Ders Sayısı	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Müziksel İşitme Okuma Yazma II	4	3	Batı Müziği Teori ve Uygulaması II	4	3
2	Piyano II	1	1	Piyano Eğitimi II	1	1
3	Bireysel Çalgı II	1	1	Bireysel Çalgı Eğt. II	1	1
4	Bireysel Ses Eğitimi II	1	1	Ses Eğitimi II	1	1
5	Okul Çalgıları II	2	1	Müzik Kültürü	2	2
6	Koro I	2	1	-	-	-
	Toplam	11	8		9	8

Tablo 16'da "Alan Eğitimi" boyutunda eski programda II. Yarıyılda 6 ders varken, yeni programda 5 ders olduğu görülmüştür. Eski programda yer alan *"Müziksel İşitme Okuma Yazma II"* dersinin yeni programda *"Batı Müziği Teori ve Uygulaması II"* ismi ile yer aldığı, eski programdaki "Okul Çalgıları II" ve "Koro I" derslerinin yeni programda bu yarıyılda yer almadığı görülmüştür. Buna göre II. yarıyılda Alan Eğitimi boyutunda eski programa göre 2 saatlik azalma varken kredi sayısında bir değişme olmadığı olduğu görülmektedir.

Tablo 17. II. Yarı Yıl Genel Kültür Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Genel Müzik Tarihi	2	2	Seçmeli I	2	2
2	Türkçe II : Sözlü Anlatım	2	2	Türk Dili II	3	3
3	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	2	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	2
4	Yabancı Dil II	3	3	Yabancı Dil II	2	2
	Toplam	9	9		9	9

Tablo 17'de "Genel Kültür" boyutunda eski programda II. Yarıyıldaki ders sayısında değişme olmadığı görülmektedir. Eski programda yer alan *"Genel Müzik Tarihi"* dersine karşılık yeni programda III. Yarıyılda "Batı Müziği Tarihi" ve IV. Yarıyılda "Türk Müziği Tarihi" dersleri olduğu görülmektedir. Ayrıca yeni programda "Genel Kültür" boyutunda II., IV., V., ve VI. Yarıyıllarda seçmeli dersler eklenmiştir. Buna göre II. Yarıyılda Genel Kültür boyutunda ders sayısı ve kredileri bakımından herhangi bir değişiklik görülmemektedir.

Tablo 18. III. Yarı Yıl Meslek Bilgisi Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	3	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	2
2	-	-	-	Türk Eğitim Tarihi	2	2
3	-	-	-	Seçmeli I	2	2
	Toplam	3	3		6	6

Tablo 18'de "Meslek Bilgisi" boyutunda eski programda III. Yarıyılda 1 ders varken, yeni programda 3 ders olduğu görülmüştür. Eski programda "Genel Kültür" alanında IV. Yarıyılda yer alan "Türk Eğitim Tarihi" dersi yeni programda "Meslek Bilgisi" alanına alınarak II. Yarıyıla aktarılmıştır. Ayrıca "Meslek Bilgisi" alanında III. Yarıyıldan başlayarak VIII. Yarıyıla kadar her yarıyıl bir tane olmak üzere toplam 6 seçmeli ders yer almaktadır. Buna göre III. yarıyılda Meslek Bilgisi boyutunda eski programa göre 3 saat ve 3 kredilik bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 19. III. Yarı Yıl Alan Eğitimi Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Müziksel İşitme Okuma Yazma III	4	3	Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması I	3	2
2	Piyano III	1	1	-	-	-
3	Bireysel Çalgı III	1	1	Bireysel Çalgı Eğt. III	1	1
4	Bireysel Ses Eğitimi III	1	1	-	-	-
5	Koro II	4	3	Çok Sesli Koro I	3	2
6	Armoni kontrpuan Eşlik I	2	2	Armoni ve Eşlikleme I	2	3
7	Geleneksel Türk Halk Müziği	2	2	Müzik Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	2
8	Okul Çalgıları III	2	1	Bağlama Eğitimi I	1	1
9	-	-	-	Batı Müziği Tarihi	2	2
10	-	-	-	Seçmeli I	2	2
	Toplam	17	14		16	15

Tablo 19'da "Alan Eğitimi" boyutunda eski programda III. Yarıyılda 8 ders varken, yeni programda 10 ders olduğu görülmüştür. Eski programda yer alan *"Müziksel İşitme Okuma Yazma III"* dersinin yerine yeni programda *"Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması I"* dersinin yer aldığı, eski programdaki "Koro II" dersinin yerine "Çok Sesli Koro I" dersinin yer aldığı ve "Geleneksel Türk Halk Müziği", "Bireysel Ses Eğitimi III" ve "Okul Çalgıları" derslerinin kaldırıldığı görülmektedir. Bu yarıyıldan başlayarak "Piyano" dersleri "Bireysel Çalgı Eğitimi" derslerinin içine alınmıştır. Ayrıca eski programda "Meslek Bilgisi" alanında yer alan "Özel Öğretim Yöntemleri I" ve "Alan Eğitimi" alanında yer alan "Özel Öğretim Yöntemleri II" dersine karşılık olarak III. yarıyılda "Müzik Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları" isminde yeni bir ders eklenmiştir. Bunula birlikte III. ve IV. Yarıyılda Bağlama Eğitimi I ve II" dersleri eklenerek "Armoni Kontrpuan Eşlik I ve II" derslerinin yerine "Armoni ve Eşlikleme I ve II" dersleri program eklenmiştir. "Alan Eğitimi" alanında bu yarıyıldan başlayarak VIII. Yarıyıla kadar toplam 6 seçmeli ders eklenmiştir. Buna göre III. yarıyılda Alan Eğitimi boyutunda eski programa göre ders saatlerinde 1 saat azalma varken kredi sayısında 1 kredilik bir artış görülmektedir.

Tablo 20. III. Yarı Yıl Genel Kültür Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Türk Müzik Tarihi	2	2	-	-	-
2	Bilgisayar I	4	3	-	-	-
	Toplam	6	5		0	0

Tablo 17'de "Genel Kültür" boyutunda yeni programda herhangi bir ders olmadığı görülmektedir. Ayrıca bu yarıyılda yer alan "Bilgisayar I" ve IV. Yarıyılda yer alan "Bilgisayar II" dersleri kaldırılmıştır.

Tablo 21. IV. Yarı Yıl Meslek Bilgisi Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Ölçme ve Değerlendirme	3	3	Öğretim Teknolojileri	2	2
2	-	-	-	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	2
3	-	-	-	Seçmeli II	2	2
	Toplam	3	3		6	6

Tablo 21'de "Meslek Bilgisi" boyutunda eski programda IV. Yarıyılda 1 ders varken, yeni programda 3 ders olduğu görülmüştür. Eski programda yer alan "Ölçme ve Değerlendirme" dersine karşılık yeni programda V. Yarıyılda "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" yer almaktadır. Bunula birlikte eski programda V. Yarıyılda yer alan "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersine karşılık olarak IV. yarıyılda "Öğretim Teknolojileri" dersi yer almaktadır. Ayrıca eski programda VII. Yarıyılda "Genel Kültür" alanında yer alan "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersine karşılık IV. Yarıyılda "Eğitimde Araştırma Yöntemleri" dersi yer almaktadır. Buna göre IV. yarıyılda Meslek Bilgisi boyutunda eski programa göre 3 saat ve 3 kredilik bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 22. IV. Yarı Yıl Alan Eğitimi Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Müziksel İşitme Okuma Yazma IV	4	3	Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması II	3	2
2	Piyano IV	1	1	-	-	-
3	Bireysel Çalgı IV	1	1	Bireysel Çalgı Eğt. IV	1	1

4	Bireysel Ses Eğitimi IV	1	1	-	-	-
5	Koro III	4	3	Çok Sesli Koro II	3	2
6	Armoni Kontrpuan Eşlik II	2	2	Armoni ve Eşlikleme II	2	2
7	Geleneksel Türk Halk Müziği Uygulaması	2	1	Müzik Öğretim Programları	2	2
8	Elektronik Org Eğitimi	2	1	Bağlama Eğitimi II	1	1
9	-	-	-	Türk Müziği Tarihi	2	2
10	-	-	-	Seçmeli II	2	2
	Toplam	17	13		16	14

Tablo 22'de "Alan Eğitimi" boyutunda eski programda IV. Yarıyılda 8 ders varken, yeni programda 10 ders olduğu görülmüştür. Eski programda yer alan "Müziksel İşitme Okuma Yazma IV" dersinin yerine yeni programda "Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması II" dersinin yer aldığı, eski programdaki "Koro III" dersinin yerine "Çok Sesli Koro II" dersinin yer aldığı ve "Geleneksel Türk Halk Müziği Uygulaması", "Elektronik Org Eğitimi" ve "Bireysel Ses Eğitimi IV" derslerinin kaldırıldığı görülmektedir. Bunula birlikte "Müzik Öğretim Programları" isminde yeni bir ders eklenmiştir. Buna göre IV. yarıyılda Alan Eğitimi boyutunda eski programa göre ders saatlerinde 1 saat azalma varken kredi sayısında 1 kredilik bir artış görülmektedir.

Tablo 23. IV. Yarı Yıl Genel Kültür Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Bilgisayar II	4	3	Seçmeli II	2	2
2	Türk Eğitim Tarihi	2	2	-	-	-
	Toplam	6	5		2	2

Tablo 23'de "Genel Kültür" boyutunda eski programda IV. Yarıyılda 2 ders varken yeni programda 1 ders olduğu görülmüştür. Buna göre IV. Yarıyılda Genel Kültür boyutunda 4 saat ve 3 kredilik azalma olduğu görülmemektedir.

Tablo 24. V. Yarıyıl Meslek Bilgisi Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	4	3	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	2
2	-	-	-	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	2
3	-	-	-	Seçmeli III	2	2
	Toplam	4	3		6	6

Tablo 24'te "Meslek Bilgisi" boyutunda eski programda V. Yarıyılda 1 ders varken, yeni programda 3 ders olduğu görülmüştür. Eski programda VIII. Yarıyılda yer alan "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" dersi V. Yarıyıla aktarılmıştır. Buna göre V. yarıyılda Meslek Bilgisi boyutunda eski programa göre 2 saat ve 3 kredilik bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 25. V. Yarı Yıl Alan Eğitimi Derslerinin Karşılaştırılması

	2006 - 2007			2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Müziksel İşitme Okuma Yazma V	2	2	Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulaması I	3	2
2	Piyano V	1	1	Gitar Eğitimi ve Eşlikl. I	1	1
3	Bireysel Çalgı V	1	1	Bireysel Çalgı Eğt. V	1	1
4	Armoni Kontrpuan Eşlik III	2	2	Türk Halk Müziği Korosu I	3	2
5	Koro IV	3	2	Orkestra/ Oda Müziği I	3	2
6	Orkestra/ Oda Müziği I	3	2	Seçmeli III	2	2
7	Geleneksel Türk Sanat Müziği	2	2	-	-	-
8	Eşlik Çalma	2	1	-	-	-
9	Eğitim Müziği Dağarı	2	2	-	-	-
	Toplam	18	15		13	10

Tablo 25'te "Alan Eğitimi" boyutunda eski programda V. Yarıyılda 9 ders varken, yeni programda 6 ders olduğu görülmüştür. Eski programda yer alan "Müziksel İşitme Okuma Yazma V" dersinin yerine yeni programda "Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulaması I" dersinin yer aldığı, eski programdaki "Koro IV" dersinin yerine "Türk Halk Müziği Korosu I" dersinin yer aldığı ve "Geleneksel Türk Sanat Müziği", "Armoni Kontrpuan Eşlik III" ve "Eşlik Çalma" derslerinin kaldırıldığı görülmektedir. Bunula birlikte "Eğitim Müziği Dağarı" dersinin yerine VI. Yarıyılda "Okul Müziği Dağarı" dersi yer almaktadır. Buna göre V. yarıyılda Alan Eğitimi boyutunda eski programa göre 5 saat ve 5 kredi azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 26. V. Yarı Yıl Genel Kültür Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Güncel ve Popüler Müzikler	2	2	Seçmeli III	2	2
	Toplam	2	2		2	2

Tablo 26'da "Genel Kültür" boyutunda eski programda V. Yarıyıldaki ders sayısında değişme olmadığı görülmektedir. Eski programda yer alan *"Güncel ve Popüler Müzikler"* dersi kaldırılmıştır. Buna göre V. Yarıyılda Genel Kültür boyutunda ders sayısı ve kredileri bakımından herhangi bir değişiklik görülmemektedir.

Tablo 27. VI. Yarı Yıl Meslek Bilgisi Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Sınıf Yönetimi	2	2	Sınıf Yönetimi	2	2
2	Özel Öğretim Yöntemleri I	4	3	Eğitimde Ahlak ve Etik	2	2
3				Seçmeli IV	2	2
	Toplam	6	5		6	6

Tablo 27'de "Meslek Bilgisi" boyutunda eski programda VI. Yarıyılda 2 ders varken, yeni programda 3 ders olduğu görülmüştür. Bu yarıyılda "Eğitimde Ahlak ve Etik" isimli yeni bir ders eklenmiştir. Buna göre VI. yarıyılda Meslek Bilgisi boyutunda eski programa göre ders saati korunurken ve 1 kredilik bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 28. VI. Yarı Yıl Alan Eğitimi Derslerinin Karşılaştırılması

	2006 - 2007			2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Müziksel İşitme Okuma Yazma VI	2	2	Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulaması II	3	2
2	Piyano VI	1	1	Gitar Eğitimi ve Eşlikl. II	1	1
3	Bireysel Çalgı VI	1	1	Bireysel Çalgı Eğt. VI	1	1
4	Armoni Kontrpuan Eşlik IV	2	2	Okul Müziği Dağarı	2	2
5	Koro V	3	2	Türk Halk Müziği Korosu II	3	2
6	Orkestra/ Oda Müziği II	3	2	Orkestra/ Oda Müziği II	3	2
7	Geleneksel Türk Sanat Müziği Uygulaması	2	1	Seçmeli IV	2	2
8	Çalgı Bakım Onarım Bilgisi	2	1			
9	Müzik Biçimleri	2	2			
	Toplam	18	14		15	12

Tablo 28'de "Alan Eğitimi" boyutunda eski programda VI. Yarıyılda 9 ders varken, yeni programda 7 ders olduğu görülmüştür. Eski programda yer alan "Müziksel İşitme Okuma Yazma VI" dersinin yerine yeni programda "Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulaması II" dersinin yer aldığı, eski programdaki "Koro V" dersinin yerine "Türk Halk Müziği Korosu II" dersinin yer aldığı ve "Geleneksel Türk Sanat Müziği Uygulaması", "Armoni Kontrpuan Eşlik IV", "Çalgı Bakım Onarım Bilgisi" ve Müzik Biçimleri" derslerinin kaldırıldığı görülmektedir.

Buna göre VI. yarıyılda Alan Eğitimi boyutunda eski programa göre 3 saat ve 2 kredi azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 29. VI. Yarı Yıl Genel Kültür Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	-	-	-	Seçmeli IV	2	2
	Toplam	0	0		2	2

Tablo 29'da "Genel Kültür" boyutunda eski programda herhangi bir ders yer almazken yeni programda 1 ders olduğu görülmektedir. Buna göre VI. Yarıyılda Genel Kültür boyutunda 2 saat ve 2 kredi artış olduğu görülmemektedir.

Tablo 30. VII. Yarı Yıl Meslek Bilgisi Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Rehberlik	3	3	Okullarda Rehberlik	2	2
2	Okul Deneyimi	5	3	Öğretmenlik Uygulaması I	8	5
3	-	-	-	Seçmeli V	2	2
	Toplam	8	6		12	12

Tablo 30'da "Meslek Bilgisi" boyutunda eski programda VII. Yarıyılda 2 ders varken, yeni programda 3 ders olduğu görülmüştür. Bu yarıyılda "Rehberlik" dersine karşılık olarak "Okullarda Rehberlik" dersi eklenmiştir. Ayrıca alanda eğitim uygulamalarına daha çok ağırlık verilebilmesi için de "Okul Deneyimi" dersinin yerine de "Öğretmenlik Uygulaması I" dersi eklenmiştir. Buna göre VII. yarıyılda Meslek Bilgisi boyutunda eski programa göre 4 saat ve 6 kredilik bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 31. VII. Yarı Yıl Alan Eğitimi Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Piyano VII	1	1	Orff Çalgıları	2	2
2	Bireysel Çalgı VII	1	1	Bireysel Çalgı Eğt. VII	1	1
3	Koro VI	4	3	Türk Sanat Müz. Korosu I	3	2
4	Orkestra/ Oda Müziği III	3	2	Orkestra/ Oda Müziği III	3	2
5	Türk Müziği Çokseslendirme	2	1	Seçmeli V	2	2
	Toplam	11	8		11	9

Tablo 31'de "Alan Eğitimi" boyutunda VII. Yarıyılda eski programa göre ders sayısında bir değişme olmadığı görülmüştür. Eski programda yer alan "Koro VI" dersinin yerine "Türk Sanat Müziği Korosu I" dersinin yer aldığı ve "Türk Müziği Çokseslendirme" dersinin kaldırıldığı görülmektedir. Ayrıca "Orff Çalgıları" isminde yeni bir ders eklenmiştir. Buna göre VII. yarıyılda Alan Eğitimi boyutunda eski programa göre toplam ders saati değişmezken kredi toplamında 1 kredi artış olduğu görülmektedir.

Tablo 32. VII. Yarı Yıl Genel Kültür Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Topluma Hizmet Uygulamaları	3	2	-	-	-
2	Oyun, Dans ve Müzik	2	1	-	-	-

3	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	2	-	-	-
	Toplam	7	5		0	0

Tablo 32'de "Genel Kültür" boyutunda eski programda 3 ders varken yeni programda herhangi bir ders olmadığı görülmektedir. Eski programda yer alan *"Topluma Hizmet Uygulamaları"* dersi VIII. Yarıyıla aktarılmış ve "Oyun, Dans ve Müzik" dersi kaldırılmıştır. Buna göre VII. Yarıyılda Genel Kültür boyutunda 7 saat ve 5 kredilik bir azalma görülmektedir.

Tablo 33. VIII. Yarı Yıl Meslek Bilgisi Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Öğretmenlik Uygulaması	8	5	Öğretmenlik Uygulaması II	8	5
2	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	2	-	-	-
3	Özel Eğitim	2	2	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	2
4	-	-	-	Seçmeli VI	2	2
	Toplam	12	9		12	9

Tablo 33'de "Meslek Bilgisi" boyutunda eski programda VIII. Yarıyılda 3 ders varken, yeni programda 4 ders olduğu görülmüştür. Bu yarıyılda "Özel Eğitim" dersine karşılık olarak "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersi eklenmiştir. Buna göre VIII. yarıyılda Meslek Bilgisi boyutunda eski programa göre ders saati ve kredi sayısında herhangi bir değişiklik görülmemektedir.

Tablo 34. VIII. Yarı Yıl Alan Eğitimi Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	Piyano ve Öğretimi	1	1	Türk Sanat Müz. Korosu II	3	2
2	Bireysel Çalgı ve Öğretimi	1	1	Orkestra/ Oda Müziği III	3	2
3	Koro ve Yönetimi	2	1	Seçmeli VI	2	2
4	Orkestra/ Oda Müziği IV	3	2			
5	Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar	2	1	-	-	-
6	Eğitim Müziği Besteleme	4	3	-	-	-
	Toplam	13	9		8	6

Tablo 28'de "Alan Eğitimi" boyutunda eski programda VIII. Yarıyılda 6 ders varken, yeni programda 3 ders olduğu görülmüştür. Eski programda yer alan "Koro ve Yönetimi" dersinin yerine "Türk Sanat Müziği Korosu II" dersinin yer aldığı ve "Bireysel Çalgı ve Öğretimi", "Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar" ve "Eğitim Müziği Besteleme" derslerinin kaldırıldığı görülmektedir. Buna göre VIII. yarıyılda Alan Eğitimi boyutunda eski programa göre 5 saat ve 3 kredi azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 35. VIII. Yarı Yıl Genel Kültür Derslerinin Karşılaştırılması

2006 - 2007				2018 - 2019		
Ders No	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**	**Dersin Adı**	**Haftalık Ders Saati**	**Kredi**
1	-	-	-	Topluma Hizmet Uygulamaları	3	2
	Toplam	0	0		3	2

Tablo 35'de "Genel Kültür" boyutunda VIII. yarıyılda eski programda herhangi bir ders yer almazken yeni programda 1 ders olduğu görülmektedir. Buna göre VIII. Yarıyılda "Genel Kültür" boyutunda 3 saat ve 2 kredi artış olduğu görülmektedir.

3. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, 2007 ve 2018 "Müzik Öğretmenliği Lisans Programları" hedefleri bakımından karşılaştırıldığında,

- Eski programda, ülkemiz eğitim sistemiyle uyumlu ve çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kapsayıcı yapıda eğitim programları oluşturma yaklaşımını benimsendiği görülürken, 2018 programında "alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve pedagojik yönden donanımlı, motivasyonu yüksek, toplumun temel değerlerini ve ideallerini özümsemiş, üstün niteliklere sahip öğretmen adayları yetiştirmek" (YÖK, 2018) fikri vurgulanmaktadır. Yeni programın ayrıca MEB'in örgün eğitimde 2017 yılında yenilen "Müzik" dersi müfredatının bir müzik öğretmeninden beklenen yeterlilikleri dikkate alarak hazırlandığı görülmektedir. (Örneğin yeni programda, orta öğretim müzik müfredatında Türk müziğine yönelik beklenen kazanımları öğrencilere kazandırabilecek Türk müziğine yönelik dersler programa eklenmiştir.)
- 2007 programında üniversiteler arasında görülen ders saati, AKTS vb. farklılıkların yeni programda standart hale getirildiği, yeni programın Bologna sürecine uyumlu olmasına özen gösterildiği, Erasmus, Mevlana ve Farabi gibi değişim programlarında yaşanabilecek olası sorunları ortadan kaldırdığı görülmüştür.

2006 - 2007 ve 2018 - 2019 öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dersler, içerik kategorilerinin düzeni ve ağırlığı bakımından karşılaştırılmasında ;

- Her iki programda da derslerin, "*Öğretmenlik Meslek Bilgisi", "Alan Eğitimi"* ve *"Genel Kültür"* olmak üzere üç ana boyutta toplandığı görülmüştür. 2018 programında 2007 programına göre bu üç boyuttan öğretmenlik *"Meslek Bilgisi"* derslerinin ağırlığının

artırıldığı, "*Alan bilgisi"* ve *"Genel Kültür"* derslerinin 2007 programına göre ağırlığının azaltıldığı tespit edilmiştir.

- 2007 programında bir öğrenci 8 yarıyılda toplam **201** saat ders alırken, bu sayı 2018 programında **179** saate düşmüş, toplamda 22 saat öğrenci lehine bir azalma olmuştur.
- 2018 – 2019 "Müzik Öğretmenliği Lisans Programının" bir önceki programa göre genel toplamında görülen kredi ve ders saatlerindeki azalmanın 8 yarıyıla dengeli olarak yansıdığı hemen her yarıyılda bir önceki programa göre daha az ders olduğu, özellikle 8.yarıyılda öğrencilerin KPSS vb. sınavlara hazırlandığı göz önüne alındığında, öğrenciler bakımından daha işlevsel bir program olduğu görülmektedir.
- Her iki programın işlenen dersler incelendiğinde, 2007 programında Meslek Bilgisi dersleri, 2018 programında daha da çeşitlendirilerek artırılmış, yeni programda öğretmenlik formasyonuna ders, kredi, saat vb. yönlerden daha çok ağırlık verildiği tespit edilmiştir.
- Yeni programda Alan Eğitimi derslerinde önceki programa göre ders sayısı, kredi vb. yönlerden azalma olmuş ancak buna rağmen ders çeşitliliğinde artış sağlanmıştır. Yeni programda özellikle Türk müziği ağırlıklı derslerin sayısı artırılmış, uygulamaya yönelik derslere önem verilmiştir.
- Yeni programda Genel Kültür dersleri, Eğitim Fakültesi ders havuzu içerisinde tüm öğretmenlik alanları için ortak olarak belirlenmiş, öğrencilerin Genel Kültür derslerini bu seçmeli ders havuzundan istediğini seçmeleri sağlanmıştır.
- 2007 programında seçmeli ders yokken, Yeni programda Bologna sürecinin de etkisi ile seçmeli derslere önem verilmiş, tüm programın en az %20' si seçmeli derslerden oluşturulmuştur.
- Yeni programda zorunlu Alan Eğitimi derslerine ilaveten seçmeli ders havuzu oluşturulmuş, farklı üniversitelerdeki Müzik Eğitimi Anabilim Dalları da mevcut ders havuzuna kendi akademik güçlü yönlerini dikkate alarak 6 farklı ders ekleme şeçeneği verilmiştir. Bu durumun mevcut programı akademik yönden güçlü taraflarıyla besleyen tematik müzik eğitimi anabilim dallarının oluşmasına yol açacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 1(*1*), 36-38.

Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik Eğitimi Programının Etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766.

Karip E., Köksal K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi,* 2(*2*), 245-257.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 35(*1-2*), 1-14.

Kalyoncu, N. (2005). Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans

Programının Revizyon Gerekçeleriyle Tutarlılığı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(*3*), 207-220.

Yayla, F. (2006). Üniversiter Yapı İçinde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sistemi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi,* (26-28 Nisan), Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları.
http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875 adresinden 20.01.2018 tarihinde indirilmiştir.

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

MATEMATİK KONULARININ TARİHSEL GELİŞİMLERİNİN SENARYO TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİYLE ANLATILMASININ ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİNE ETKİSİ[1]

Hasan Yasin TOL

Belkaya Çok Programlı Anadolu Lisesi, MEB

Dr. Öğr. Üyesi Selin ÇENBERCİ

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe YAVUZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı

Öz

Eleştirel düşünme, matematik öğretiminin bireylere kazandırmayı amaçladığı becerilerdendir. Bireylere matematik konularının tarihsel gelişim sürecinin senaryo tabanlı öğrenme yöntemiyle öğretilmesinin, eleştirel düşünmelerini olumlu etkileyeceği düşünülmüştür. Bu anlamda çalışmanın amacı, üçgenler konusunun tarihsel gelişiminin senaryo tabanlı öğrenme yöntemiyle anlatılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine etkisini incelemektedir. Araştırmada nicel yöntemlerden yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Konya ilindeki bir devlet okulunun dokuzuncu sınıflarında öğrenim gören 45 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veriler "Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışma sonunda üçgenler konusu tarihsel gelişiminin senaryo tabanlı öğrenme yöntemiyle anlatılmasının ardından elde edilen eleştirel düşünme eğilimi son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca kontrol grubu ön test puanları ile dersler sonrası son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubu ön test puanları ile senaryo tabanlı öğrenme yöntemiyle yapılan dersler sonrası son test puanları arasında da anlamlı şekilde farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

[1] Bu çalışma, Hasan Yasin Tol'un Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Matematik konularının tarihsel gelişimlerinin senaryo tabanlı öğrenme yöntemi ile anlatılmasının öğrenciler üzerindeki etkileri" konulu yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematik tarihi, senaryo tabanlı öğrenme, eleştirel düşünme eğilimi

THE EFFECT to CRITICAL THINKING TENDENCY of STUDENTS by USING SCENARIO BASED LEARNING METHOD of THE HISTORICAL DEVELOPMENT of THE MATHEMATICS SUBJECTS

Abstract

One of the intended skills of mathematics teaching to individuals is critical thinking. It was thought that teaching the historical development process of mathematics subjects to the individuals by scenario based learning method will positively affect their critical thinking. In this connection, the aim of this study is to investigate the effect of the scenario based learning method development about the triangles topic on the students' critical thinking tendency. In this study, quasi-experimental pattern model was used. The sample of the study includes forthy five nineth grade students who study at a public school in Konya. The data are obtained with "Critical Thinking Tendency Scale". Consequently, it was seen that there was significant difference between the post test scores of critical thinking tendency obtained after describing the historical development of triangles with scenario based learning method. Besides, there was no significant difference between the pre-test scores of the control group and the post-test scores after the lessons. It was also found that there was no significant difference between the pre-test scores of the experimental group and the post-test scores after the lessons with the scenario-based learning method.

Key Words: History of mathematics, scenario based learning, critical thinking tendency

1. Giriş

Matematik, ortaya çıkışı antik çağların bilinmeyen zamanlarına kadar uzanan ve tarih içerisinde süreklilik gösteren eski bir bilim dalıdır (Burton, 2017). İnsanoğlunun ihtiyaçları sonucunda ortaya çıkan ve günümüze kadar ulaşan bu bilim dalı gelişimini hala sürdürmektedir. "Matematik" kelimesi ilk olarak Pisagor Okulu üyeleri tarafından "*öğrenilmesi gereken her şey*" şeklinde ifade edilerek zaman içerisinde farklı dillerde de kullanılmıştır (Tez, 2011). Matematiğin bu kadar eski bir bilim olması dolayısıyla medeniyetlerin gelişmesi sürecinde önemli bir konumda bulunduğu da belirtilebilmektedir.

"Matematik nedir?" sorusu ile ilgili pek çok açıklama yapılmasına rağmen ortak bir tanım getirilememiştir. Bilgi üretenlerin matematiğe olan bakış açılarının farklı olmasının bu duruma sebep olarak görülmektedir (Göker, 1997). Bu durum aynı zamanda matematiğin ne kadar zengin bir bilim olduğunu da ortaya koymaktadır. Matematik tarihi, matematiğin tarihsel

gelişimini ve ilk çıkışından bugünlere gelene kadar geçirdiği aşamaları ele alan ve matematiğe katkı sağlayan bilim insanları hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlayan bir çalışma alanıdır (İdikut, 2007). Geçmişten günümüze matematiğe katkıda bulunan insanlar, matematikte yer alan konuların ortaya çıkışı ve gelişim süreçleri matematik tarihi içerisinde yer almaktadır. Biliyoruz ki, bir bilimi öğrenirken tarihiyle beraber öğrenmek daha anlamlı ve etkili olacaktır. Çünkü belirli bir bilimi öğrenmeye çalışan bireylere, o bilimin tarihinin de öğretilmesi bireylerin sahip olduğu fikirlerinin derinleşmesini ve daha da gelişmesini sağlar (Göker, 1997). Dolayısıyla matematiğin bireylere öğretilmesi sırasında izlenen yol, uygulanan yöntem ve teknikler çok önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda matematik öğretimini etkili hale getirmek amacıyla matematiğin tarihine matematik derslerinde yer verilmektedir. Bu konuda NCTM (2003) raporunda matematiğin tarihsel gelişiminin okullarda öğretilmesinin önemini vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin büyük matematikçilere, onların kişiliklerine ve çalışmalarına matematik öğretiminde yer vermeleri derslerini zenginleştirecek, öğrencilerin matematiğin tarihteki yeri ve günlük yaşamımızdaki önemi ile ilgili farkındalıklarının artmasını sağlayacaktır (Baki, 2008). Karakuş, (2009) matematik öğretimi sırasında matematik tarihinin derslerde kullanılmasının öğrencilerin matematik ile ilgili fikirlerini farklılaştıracağını ve bakış açılarında matematiğe karşı olumlu değişiklikler ortaya çıkaracağını vurgulamıştır.

Matematik tarihinin derslerde kullanılması kadar nasıl kullanılacağının da düşünülmesi ve sorgulanması gerekmektedir. Matematik öğretimi sürecinde öğretmenlerin belirlenmiş bir yöntem ve teknik doğrultusunda dersleri planlamasının matematik tarihi kullanımını daha etkili hale getireceği düşünülmektedir. Matematik öğretiminde yararlanılabileceği düşünülen bu yöntemlerden biri de senaryo tabanlı öğrenme yöntemidir.

Senaryo tabanlı öğrenme yöntemi, öğrenciler tarafından ulaşılması istenen hedef ve davranışların bir senaryo ile belirlenmesi şeklinde, öğrencinin senaryoda yer alan oyuncu gibi düşünerek problemlere çözüm üretmesi yönünde davranış gösterebilmesini dikkate alan bir öğrenme şeklidir (Veznedaroğlu, 2005). Bu yöntemde bireylerin gerçek hayatta karşılaştığı veya karşılaşabileceği senaryolar yer almaktadır. Senaryo, içerisinde insanların ve olayların yer aldığı hikayeler olarak ifade edilmektedir (Caroll, 2000). Senaryo tabanlı öğrenme yönteminin kullanıldığı derslerde bireyler aktif rol almaktadır. Ayrıca bireyler kendini senaryoda yer alan kişinin yerine koyma şansı da elde etmektedir. Böylece karşılaştıkları problem durumlarında çözüm yolları bulmak için çaba gösterirler. Aynı zamanda senaryo tabanlı öğrenme yöntemi bireylere olaylar arasında bağlantı ve sebep sonuç ilişkisi kurabilme, olayları yorumlayabilme ve öğrenilen kavramları gerçek olaylara aktarma ve uygulama fırsatı verir (Ergin, Pekmez ve Öngel 2005). Böylece senaryo tabanlı öğrenme yönteminin bireylerin zihinsel becerilerinin gelişmesine katkısı göz ardı edilemez. Eleştirel düşünme becerisi bu beceriler arasında yer almaktadır ki, senaryo tabanlı öğrenme yöntemi ile bireylere kazandırılabileceği veya bu tarz becerilerinin geliştirilebiceği düşünülmektedir.

TDK (2018) sözlüğüne göre düşünme, herhangi bir sonuca ulaşmak için eldeki bilgileri incelemek, karşılaştırma yapmak ve birbiriyle olan ilişkilerden yola çıkarak düşünce üretmek, zihinsel yeterliliklere ulaşmak, muhakeme etmek olarak tanımlanmıştır. Eleştirel düşünme ise bireyin kendi düşünce sürecinin farkında olarak, diğer bireylerin düşünce süreçlerini dikkate alarak, öğrendiklerini uygulayarak kendisini ve etrafındaki olayları anlamayı amaçlayan, organize ve zihinde gerçekleşen bir olaydır (Cüceloğlu, 1993). Ayrıca nedenleri doğru olarak sunabilmek, konuyla ilgili sağlam kanıtlar ortaya koyabilmek ve etkili değerlendirmeler yapabilmek şeklinde de ifade edilmektedir (Mason, 2008). Bu tanımlardan yola çıkarak düşünme ve eleştirel düşünme kavramlarının birbirinden farklı anlamlar taşıdığını belirtmek gerekmektedir. Eleştirel düşünme bireylerin özgür düşünmesine, bilgi birikimlerinin artmasına, kendi yeterliliklerinin farkında olmasına ve bakış açılarının gelişmesine fırsat vermektedir (Özden, 2014). Buna ilave olarak, eleştirel düşünme yeteneğine sahip olan bireyler bir problemi net olarak ifade edebilen, düşünerek hareket eden, açık fikirli, ön yargılardan uzak, kendini yönetebilme becerisi olan, bağımsız ve nesnel olarak yorum yapabilen, keşfetmeyi seven ve problem çözme yeteneği gelişmiş kişilerdir.

Literatür incelendiğinde senaryo tabanlı öğrenme yöntemiyle ilgili Bakaç'ın (2014) yaptığı, ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler için senaryo tabanlı öğrenme yönteminin kullanılmasının onların akademik başarılarına etkisi isimli çalışma karşımıza çıkmaktadır. Tek grup ön test son test deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, veriler matematik dersi başarı testi kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, senaryo tabanlı öğrenme yöntemiyle yapılan derslerin öğrencilerin matematik başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yağmur (2010) tarafından yapılan çalışmada, fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilediğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Ön test son test deney kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmada, yedinci sınıfta okuyan toplam 45 öğrenci yer almış ve deney grubunda altı hafta süren sekiz yaratıcı drama atölyesi öğretim programıyla birlikte uygulanmıştır. Başarı testi ve eleştirel düşünme testi ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda, fen öğretimi içerisinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin tutumunu, başarısını ve eleştirel düşünme becerisini olumlu şekilde etkilediği görülmüştür. Çakır'ın (2017) yaptığı araştırmada, senaryo tabanlı öğrenme yönteminin altıncı sınıfta okuyan öğrencilerin, sosyal bilgiler dersi müfredatında yer alan afetler konusuyla ilgili bilgi ve tutum düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmada toplam 46 altıncı sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmanın verileri afete hazırlık tutum ölçeği ve afet eğitimi başarı testi ile elde edilmiştir. Toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre senaryo tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin afetlere ilişkin bilgi ve tutumlarını olumlu yönde artırdığı görülmüştür. Kaşıkçı'nın (2015) çalışmasında ise, matematik tarihi dersinde drama yöntemi kullanımının ilköğretim matematik öğretmen adaylarının inanç, bilgi ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada, uygulama süreci deney grubunda 9 atölye ile bir dönem boyunca gerçekleştirilmiştir. Bilgi testi üç ay sonra tekrar uygulanarak kalıcılık belirlenmeye

çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, matematik tarihi kullanılarak yapılan matematik eğitiminin öğretmen adaylarının inanış ve tutum puanlarında deney grubu lehinde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan kalıcılık ölçümlerinde deney grubu öğrencilerinin bilgi kaybının daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğretmen adayları drama yöntemi için olumsuz görüş olarak zaman ve yorgunluk problemlerini belirtmişlerdir. Olumlu düşündükleri yönleri ise, eğlenceli dersler ve bilgi kalıcılığı olarak açıklamışlardır. Kocadağ'ın (2010) yaptığı çalışmada, fen ve teknoloji dersi içerisinde yer alan genetik konusu ile ilgili kavram yanılgılarının giderilmesinde senaryo tabanlı öğrenme yönteminin etkisi incelenmiştir. Sekizinci sınıfta okuyan 40 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Veriler, mülakat metodu ile genetik bilgi testi kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar, senaryo tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin kalıtım, DNA ve genetik kod konularındaki eksik bilgilerinin tespiti ve oluşan kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, mülakat sonuçları öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi ile ilgili tutumları incelenmiş ve tutumların olumlu şekilde geliştiği de bu çalışma içerisinde açıklanmıştır.

Literatür incelemesi sonucunda matematik konularını senaryo tabanlı öğrenme yöntemini birleştiren bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Araştırmada senaryo tabanlı öğrenme yöntemi ile hazırlanan ders içeriğinde matematik tarihinden yaralanılmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin matematik konularının hangi sebep ve gereksinimden dolayı ortaya çıktığının farkında olarak bu konuları öğrenmeleri eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına yol açmaktadır. Bütün bunlar dikkate alındığında üçgenler konusunun tarihsel gelişimleri senaryo tabanlı öğrenme yöntemiyle anlatılarak farklı ve etkili bir öğretim ortamı oluşturulması ve bu ortamın öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma problemi, "Üçgenler konusunun tarihsel gelişiminin senaryo tabanlı öğrenme yöntemiyle anlatılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma modeli olarak ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Konya ili içerisinde yer alan bir devlet lisesindeki 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu (25 öğrenci), kontrol grubu (20 öğrenci) olmak üzere 45 öğrenci araştırmada yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" ile toplanmıştır. Bu ölçek Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 5'li likert tipindeki ölçekte "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde beş seçenekten oluşan 25 soru yer almaktadır. Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği katılım (11 madde), bilişsel olgunluk (7 madde) ve yenilikçilik (7 madde) olmak üzere üç alt boyuta sahiptir. Türkçeye uyarlamak için yapılan güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,91 bulunmuştur. Geçerlilik çalışması esnasında yapı ve kapsam geçerliliği incelenmiştir. Bir üniversitenin psikoloji bölümünde yer alan ve eleştirel düşünme konularında çalışmaları olan üç öğretim üyesinden ölçek maddeleriyle ilgili görüş alınmıştır (Ertaş Kılıç ve Şen, 2014).

2.4. Uygulama Süreci

Araştırma sürecinin başında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere eleştirel düşünme eğilimi ön testi uygulanmıştır. Daha sonraki süreçte deney grubunda üçgenler konusu tarihsel gelişimi senaryo tabanlı öğrenme yöntemiyle anlatılmıştır. Bu yöntem kapsamında hazırlanan senaryo etkinlikleri öğretim süreci içinde kullanılmıştır. Kontrol grubuyla yapılan derslerde ise geleneksel yöntem kullanılarak dersler işlenmiştir. Kontrol grubunda MEB ders kitabında yer aldığı şekliyle matematik tarihi bölümlerinden bahsedilmiştir. Yapılan dersler sonrasında ise gruplara son testler uygulanarak süreç tamamlanmıştır. Elde edilen veriler uygun yöntemlerle analiz edilerek yorumlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada "Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" ile elde edilen veri gruplarına ilk olarak normallik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşıldığı için parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test ve son test verileri kendi aralarında bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Son olarak deney grubu ön test ve son test verileri ile kontrol grubu ön test ve son test verileri bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Bu süreçte elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmada "Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" kullanılarak elde edilen veri gruplarına yapılan normallik analizi sonuçlarına göre ortaya çıkan grupların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle normal dağılım gösteren veri gruplarının analizi sürecinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. "Üçgenler konusunun tarihsel gelişiminin senaryo tabanlı öğrenme yöntemiyle anlatılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi nasıldır?" araştırma problemi dikkate alınarak elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

3.1. Ön Test Verilerinin Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grupları ile işlenecek dersler öncesinde grupların eleştirel düşünme eğilimleri yönünden yakınlık durumunu tepit etmek için "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ile elde edilen ön test verileri bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerden sonucunda veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının "Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" Ön Test Verilerinin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Kontrol Grubu (Ön Test)	20	83,65	11,83		
				-1,177	0,246
Deney Grubu (Ön Test)	25	87,24	8,63		

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ön test puanları arasındaki p değeri 0,05'ten büyük olduğundan bu veri grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Böylece deney ve kontrol gruplarının senaryo tabanlı öğrenme yöntemi ve geleneksel yöntem ile yapılacak dersler öncesinde eleştirel düşünme eğilimleri yönünden yakınlık gösterdiği söylenebilir.

3.2. Son Test Verilerinin Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grupları ile işlenen dersler sonrasında bu grupların eleştirel düşünme eğilimi son test puanlarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan analizle ortaya çıkan sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının "Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" Son Test Verilerinin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	t	P
Kontrol Grubu (Son Test)	20	80,15	14,31		
				-2,094	0,042
Deney Grubu (Son Test)	25	88,68	12,97		

Bağımsız örneklem t-testinden elde edilen sonuçlara göre p anlamlılık değerinin 0,05 değerinden küçük olduğu ortaya çıkmıştır. Böylece kontrol ve deney grubu eleştirel düşünme eğilimi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilebilir. Tablo 2'deki

ortalamalar göz önüne alındığında bu farklılığın senaryo tabanlı öğrenme yöntemi ile yapılan derslerin olduğu deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

3.3. Ön Test ve Son Test Verilerinin Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarıyla işlenen dersler esnasında "Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" ile elde edilen ön test ve son test verileri arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Verilerin analizinden sonra ortaya çıkan veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu "Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" Ön Test Son Test Verilerinin Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Kontrol Grubu (Ön Test)	20	83,65	11,83		
				1,102	0,284
Kontrol Grubu (Son Test)	20	80,15	14,31		
Deney Grubu (Ön Test)	25	87,24	8,63		
				-0,491	0,628
Deney Grubu (Son Test)	25	88,68	12,97		

Tablo 3'te yer alan veriler dikkate alındığında kontrol grubu ön test ve son test verileri arasındaki p anlamlılık değerinin 0.05'ten büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ön test puanları ve geleneksel yöntemle yapılan dersler sonrasında elde edilen eleştirel düşünme eğilimi son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmamıştır. Benzer şekilde deney grubu ön test ve son test verileri arasındaki p anlamlılık değerinin de 0.05'ten büyük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubu eleştirel düşünme eğilimi ön test puanları ile senaryo tabanlı öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan derslerin ardından elde edilen eleştirel düşünme son test puanlarının birbirinden anlamlı şekilde farklılık olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanı ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda azalma, deney grubunda ise yükselme olduğu görülmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada üçgenler konusunun tarihsel gelişiminin senaryo tabanlı öğrenme yöntemiyle anlatılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine olan etkisi incelenmiştir. Matematik öğretiminin en önemli hedeflerinden biri, karşılaştığı bilgiyi sorgulayan, araştıran ve

değerlendiren bireyler yetiştirmektir. Bilgiyi verimli şekilde bulma, değerlendirme ve kullanma yeteneği (Demirel, 2004) olan eleştirel düşünmeye bireyleri yönlendirmek bu anlamda önemli bir hedef haline gelmektedir. Matematik öğretiminde de önemli bir amaç olan eleştirel düşünme kavramının öğrencilere kazandırılması hakkında farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmaktadır. Bu araştırmada ise üçgenler konusunun tarihini derse entegre ederken senaryo tabanlı öğrenme yöntemine yer verilmiştir. Kullanılan bu yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini belirlemek amacıyla, araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlarla birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmanın öncesinde kontrol ve deney gruplarının eleştirel düşünme eğilimleri yönünden benzer oldukları görülmüştür. Senaryo tabanlı öğrenme yöntemiyle yapılan dersler sonrasında ise öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı şekilde farklılaşma ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın deney grubu yönünde olduğu belirlenmiştir. Senaryo tabanlı öğrenme yöntemi içerisinde yer alan hikayelerde öğrencilerin aktif bir zihinsel süreç içerisine girdiği görülmektedir. Hikayede yer alan bir problem karşısında bireyler, nasıl davranmaları gerektiği veya rol alan kişinin nasıl davranması gerektiği hakkında düşünmeye yönlendirilmektedir. Bu sürecin, yapılan dersler sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminde ortaya çıkan anlamlı farklılığın bir sebebi olduğu ifade edilebilir. Fakat kullanılan yöntemler, her iki grup öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarını anlamlı şekilde değiştirmemiştir. Araştırma sonunda senaryo tabanlı öğrenme yönteminin deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu artırdığı görülse de bu anlamlı bir artış değildir. Bu bağlamda senaryo tabanlı öğrenme yönteminin etkili olup anlamlı bir artış oluşturabilmesi için uzun süreli uygulama gerektiği ifade edilebilir.

Araştırma sonunda farklı çalışmalara ve uygulamalara fikir vermesi açısından birtakım önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada kullanılan yöntemin etkisi farklı değişkenler açısından da incelenebilir. Farklı örneklem, konu veya sınıf düzeyinde benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin matematik tarihini derslere entegre ederken senaryo tabanlı öğrenme yöntemi gibi bir yöntem kullanması öğretimin etkili hale gelmesini sağlayabilir. Ayrıca senaryo tabanlı öğrenme yöntemi kullanılırken de matematik tarihinin zengin içeriğinden yararlanılabilir.

Kaynakça

Bakaç E. (2014). Senaryo tabanlı öğretim yönteminin matematik dersindeki öğrenci başarısına etkisi. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama Cilt (Vol): 5 Sayı (No): 9 Bahar (Spring) 2014, 3-17.

Baki, A. (2008). Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi (Genişletilmiş 4. Basım). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Burton, D.M. (2017). Matematik tarihi giriş. Nobel Yaşam Yayınları. (Yedinci Basımdan Çeviri). Çeviri Editörü: Prof. Dr. Soner DURMUŞ.

Carroll, J.M. (2000). Five reasons for scenario-based design. Innteracting With Computers, 13, 43-60.

Cüceloğlu, D. (1993). İyi düşün doğru karar ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çakır U. (2017). Senaryo tabanlı eğitimin ortaokul öğrencilerinin afetlere ilişkin bilgi ve tutum düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Demirel, Ö. (2004). Eğitimde program geliştirme, Ankara, Pegem Yayıncılık.

Ergin, Ö., Pekmez, E. Ş. ve Öngel E. S. (2005). Kuramdan uygulamaya deney yoluyla fen öğretimi. İzmir, Dinazor Kitapevi.

Ertaş Kılıç, H. ve Şen A.İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. Eğitim ve Bilim Dergisi, 39 (176), 1-12.

Göker, L. (1997). Matematik tarihi ve Türk İslam matematikçilerinin yeri (1. Baskı). İstanbul: Meb Yayınları.

İdikut, N. (2007). Matematik öğretiminde tarihten yararlanmanın öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına ve matematik başarılarına etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Van.

Karakuş, F. (2009). Matematik tarihinin matematik öğretiminde kullanılması: Karekök hesaplamada Babil metodu. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3(1). 195-206.

Kaşıkçı M. (2015). Matematik tarihi dersinde drama yönteminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bilgi, inanç ve tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Kocadağ Y. (2010). Senaryo tabanlı öğrenme yönteminin genetik konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

Mason, M. (2008). Critical thinking and learning, Malden: Blackwell Publishing.

NCATE/NCTM (2003). Standards for programs for initial preparation of mathematics teachers.

Özden, Y. (2014). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tez, Z. (2011). Matematiğin kültürel tarihi. İstanbul: Doruk Yayımcılık.

Türk Dil Kurumu (2018). Büyük Türkçe Sözlük. www.tdk.org.tr adresinden erişildi. (ET:18.11.2018)

Veznedaroğlu, M. (2005). Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yağmur, E. (2010). 7. sınıf fen ve teknoloji dersinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin eleştirel düşünme becerisi ve başarı üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME VE PROBLEM KURMA BECERİLERİ İLE ÇÖZÜME YÖNELİK AÇIKLAMALARININ İNCELENMESİ

Dr. Gülşah GEREZ CANTİMER

MEB Matematik Öğretmeni

Doç. Dr. Sare ŞENGÜL

Marmara Üniversitesi ABD

Öz

Çalışmanın amacı; 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve problem kurma becerileri ile çözüme yönelik açıklamalarının incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde durum çalışması şeklinde tasarlanan çalışmada, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf 30 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çember-daire kazanımlarına yönelik 4 açık uçlu sorudan oluşan "Problem Çözüyoruz Etkinliği" kullanılmıştır. Problem kurma etkinliğinde ise daire ve dairesel bölgenin alanına ilişkin yarı-yapılandırılmış problemler ile öğrencilerin çözüm ve açıklama yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin problem çözümleri ve kendi oluşturdukları problemleri ise değerlendirilerek elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin problem çözümlerinde genellikle doğru adımları kullanmalarına rağmen problem çözümlerinde çözüm stratejilerini açıklamada yeterli düzeyde olmadıkları belirlenmiştir. Problem kurmada ise özgünlük seviyelerinin orta düzeyde bulunduğu ve günlük hayatla ilişkilendirmelerin yapıldığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin kavramsal ve işlemsel bilgileri içeren problemlerde zorluk yaşadıkları dikkat çekmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, problem çözme, problem kurma.

INVESTIGATING of 7TH GRADE STUDENTS' PROBLEM SOLVING and PROBLEM SETTING SKILLS and THEIR EXPLANATIONS TOWARDS SOLUTIONS

Abstract

Purpose of the study is to examine the problem solving and problem-building skills and

explanations of the 7th grade students. In this study, which was designed as a case study within the scope of this purpose, the 7th grade students who studied at a public school in Sakarya province during the spring semester of 2017-2018 were studied with 30 students. Problem Solving which consists of 4 open-ended questions developed by the researchers as a means of collecting data, was used. In the problem-building activity, students were asked to make a solution and explanation with semi-structured problems related to the area of the circle and circular region. The students' problem solutions and their own problems were evaluated and the data were analyzed with descriptive analysis method. According to the findings of the study; although students generally use the right steps in problem solving, it is determined that they are not sufficient to explain the solution strategies in problem solutions. In the problem setting, it was seen that the levels of originality were at a moderate level and that the relationships with daily life were made. In addition, it was noted that students had difficulty in the problems involving conceptual and operational information.

Key Words: Mathematics education, problem solving, problem setting.

1. Giriş

İnsanların amaçlarına ulaşmada engelleme ile karşılaşabildiği çatışma durumları problemi oluşturmaktadır (Morgan, 1995). Günlük hayatta ise hemen hemen her durumla ilgili bir problemle karşılaşılabilmekte ve çözüm için çaba sarfedilmektedir. Artık öğrenilen bilgiden çok bu bilginin kullanımı ve öğrenilmiş bilginin beceri olarak transfer edilmesi önemli görülmektedir. Schoenfeld (1992), problem çözmeyi bilinenin ne olduğu ile değil, nasıl ve ne zaman kullanıldığıyla açıklamıştır. Problem çözme yetisi güçlü insanlar ve farklı durumlarda farklı çözüm önerileri üreten ve uygulayan insanlar ise fırsatları daha iyi değerlendirebilmekte ve ön plana çıkabilmektedir. Günlük yaşamda karşılaşılan diğer problemlerden farklı olarak matematik problemlerinin çözümünde matematiksel bilginin kullanılması önemli bir detayı oluşturmaktadır. Matematik başarısının tam anlamıyla sağlanabilmesi de matematiksel bilginin kavramsal ve işlemsel bilgi olarak anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmesi ile gerçekleşebilir (Hiebert, 1986). Silver'a (1986) göre de kavramsal ve işlemsel bilginin gelişiminde önemli bir araç olarak problem çözme yer almaktadır. Sadece problem çözümlerini adım adım tekrar etmek yerine, problemin yapısından yola çıkarak ve içinde yer alan kavramları anlamlandırarak ilerlemek kavramsal bilgi ile mümkün olabilmektedir (Van de Walle, 2004).

Problem çözme esasında öğrencilerin önceki bilgilerinin sentezini sağlayabildiği, farklı bir duruma çözüm üretebilecekleri, yeni bilgi arayışı ile ilişkilendirme yapabilecekleri bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Serin ve Korkmaz, 2018). Problem çözmenin öğrencilerin matematiğin değerini anlamasından, matematiksel kavramları öğrenmesine, yaratıcı düşünme becerilerinin ve matematiksel bilgilerinin gelişimine kadar birçok katkısı bulunmaktadır (Schoenfeld, 1992). Öğrencilerin özellikle kavramsal ve işlemsel bilgilerinin dengelenmesi,

farklı problem durumlarında çalıştıklarında ve yeni stratejiler geliştirerek eski bilgilerini düzenlediklerinde gözlenmiştir (Olkun ve Toluk, 2004). Matematik derslerinde özellikle günlük hayat problemlerinin kullanılması, öğrencilerin kavramlar arası geçişleri ve ilişkileri görebilmelerine yardımcı olmaktadır (Baki, 2008). Unutulmaması gereken bir diğer nokta da matematik problemlerinin öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinden etkilenmesi ve matematikle ilişkisinin merak uyandırabilmesinin gerekliliğidir (Van De Walle, 2004). Problem çözme süreci, farklı araştırmacılar tarafından farklı isimlerle yorumlanmasına rağmen özünde problemi anlama, plan yapma, uygulama ve geriye dönme aşamalarından oluşmaktadır (Polya, 1957). Gonzales (1998) de bu sürece son bir adım daha ekleyerek bu aktiviteyi problem kurma olarak nitelendirmiştir.

Problem kurma ise genel olarak, bir problemin yeniden şekillendirilmesi veya bir durumdan yeni bir problem oluşturma becerisidir (Silver, 1994; Silver ve Cai 1996). Matematiksel gelişimin önemli bir parçası olan problem kurma; öğrenmenin içe dönük yeniden yapılandırma süreci olarak da belirtilebilir (NCTM, 1995). Aslında öğrencilerin problem çözümünde var olan ilişkileri kavrayabilmeleri, mevcut ilişkileri içeren yeni bir problem kurmalarıyla sağlanabilir (Durmaz ve Altun, 2014). Öğrenciler problem kurarak matematiği anlamlandırmakta (Stoyanova, 2003) ve özgün düşünmelerini geliştirmektedir (Van Harpen ve Sriraman, 2013). Ayrıca problem kurma durumlarında öğrenci hata ve kavram yanılgılarının nedenleri ortaya çıkabilmektedir (Ticha ve Hospesova, 2009). Öğrenciler problem çözme sürecini etkili bir biçimde gerçekleştirdikleri oranda başarılı problem çözücü olabilmekte; bu süreçte zorlananlar ise başarıyı yakalayamamakta, problem çözümünde sorun olduğu için problem kurmada da zorlanmaktadır.

Problem kurma etkinlikleri bağımsız (serbest), yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma olarak yapılabilir (Stoyanova, 2000). Bağımsız (serbest) problem kurmada, konu ile ilgili herhangi bir sınırlama yapılmadan öğrencilerin istedikleri şekilde problem kurmaları; yarı yapılandırılmış problem kurmada, öğrencilerden bir şekil veya tamamlanmamış bir problemden yola çıkarak problem kurmaları; yapılandırılmış problem kurmada ise, öğrencilerin çözümü verilen bir problem oluşturmaları, çözüme uygun bir kurgu sunmaları istenir. Altun (2000), öğrencilerin problemdeki ilişkileri kavrayabilmeleri için, çözülen problemdeki ilişkileri içeren bir problem kurmaları gerektiğini vurgulamıştır. Brown ve Walter (2014) ise, öğrencilerin problem kurarken bir durumla ilgili yeni fikirler üretmede cesaretlendiklerini belirtmiştir.

Öğrenciler matematik problemleri kurmaya yönlendirildiklerinde; sınıf ve grup tartışmalarında kendilerini rahat ifade etmede deneyim sahibi olmakta ve bu şekilde bir öğrenme ortamı ile kavram gelişimleri daha etkili olmaktadır (Chang, 2007). Problem kurma etkinlikleri, aynı zamanda öğrencileri girişken, yaratıcı ve etkin öğrenen konumuna getirmektedir. Öğrenci problem kurarken sürecin içinde bizzat kendisi yer almakta, bir şeyler üretmekte, kendi isteğine göre şekillendirme fırsatı bulmakta ve böylece kendini daha özgür hissetmektedir. Ayrıca

öğrenciye verilen bu özgürlük onun matematiğe karşı bakış açısını ve tutumunu da etkilemektedir (Çetinkaya ve Soybaş, 2018).

Problem çözme becerisi, problem kurma becerisi ile desteklendiğinde, öğrenciler problemleri anlamada ve problem çözmede daha başarılı olacaktır. Problem kurma becerisi, öğrencilerin problemi anlama ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Uysal ve İncikabı, 2018). Bu nedenle problem çözme ve kurma becerileri araştırmaya değer bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde; matematik eğitiminde birçok konu üzerinde öğrencilerin/öğretmen adaylarının problem çözme becerileri (Köseoğlu, Demirci, Demir ve Özyürek, 2017; Özsoy, 2005; Serin ve Korkmaz, 2018; Soylu ve Soylu, 2006) ve problem kurma becerileri (Çetinkaya ve Soybaş, 2018; Övez ve Çınar, 2018; Korkmaz ve Gür, 2006; Silber ve Cai, 2017; Lavy ve Bershadsky, 2003; Şengül ve Katrancı, 2015; Van Harpen ve Sriraman, 2013) ile her iki becerinin birlikte incelendiği çalışmaların (Albayrak, İpek ve Işık, 2006; Kartal, 2017; Özgen, Aydın, Geçici ve Bayram, 2017; Şengül ve Katrancı, 2012) olduğu görülmektedir. Soylu ve Soylu (2006); 2. sınıf öğrencilerinin problem çözmede güçlüklerini ve hatalarını tespit etmeyi amaçladıkları çalışmada; özellikle kavramsal ve işlemsel bilgileri içeren problem çözümünde zorlandıkları belirlenmiştir. Çetinkaya ve Soybaş (2018), 8. sınıf öğrencilerinin; problem kurmada önemli bir yere sahip olan niceliksel bilgiyi düzenleme, seçme, kavrama ve aktarma becerilerini inceledikleri çalışmada; öğrencilerin çoğunluğunun özgünlük ve yaratıcılık seviyelerinin olması gerekene göre daha düşük olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kurduğu problemlerde ayrıca kavram yanılgılarının ve matematiksel kavram bilgilerinin eksik olduğu da belirlenmiştir. Kartal (2017), 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve kurma becerilerini inceledikleri çalışmada, öğrencilerin problem çözümünde sözel ifadelerde güçlük yaşadıkları, problem kurmada da tercihlerinin sayısal biçimde problem oluşturma yönünde olduğu ifade edilmiştir.

2. Çalışmanın Amacı

Öğrencilere problem durumlarını verip çözüm üretmelerini beklemek, onlara düşüncelerini açıklama fırsatı vermek ve sınıf içinde tartışmaları için etkili bir ortam sunmak, öğrencilerin farklı bakış açılarını da görmelerini sağlayarak sadece işlemsel bilginin gelişimini değil kavramsal düşünmeyi de geliştirecektir. Bu nedenle öğrencilerin problem çözüm süreci ile problem kurma becerileri ve çözümlerine yönelik açıklamaları incelemeye değer görülmüştür. Bu doğrultuda çalışmada; 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve problem kurma becerileri ile çözüme yönelik açıklamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseni ile tasarlanan mevcut çalışma ile öğrencilerden elde edilen bilgilerle yapılan uygulamalar değerlendirilecek ve öğrencilerin matematik öğrenimlerinden üst düzey verim alınabilmesi için ihtiyaç duyulan noktalar tartışılacaktır. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi; *"7. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve problem kurma becerileri ile çözüme yönelik açıklamaları nelerdir?"* şeklinde belirlenmiştir.

3. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda amaç; bütüncül bir resim elde etmek, çalışılan konunun derinlemesine ve olası ayrıntıları ile incelemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışması kullanılmasıyla ise olayların olası nedenleri ve nasılları daha kolay görülebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Böylece bir durum, ilişki, olay ya da süreç, sınırlı sayıda örneklem ile her yönüyle incelenebilir (McMillian ve Schumacher, 2010). Özellikle çalışmada sınırlı örneklem seçilmesi ve durum tespiti yapılıyor olması bu yöntemin seçilmesinde etkendir.

Katılımcılar

Çalışmada amaçlı örnekleme yönteminin türlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre çalışmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören ortaokul 7. sınıf 30 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çember-daire kazanımlarına yönelik 4 açık uçlu sorudan oluşan "Problem Çözüyoruz Etkinliği" ile "Problem Kurma Etkinliği" kullanılmıştır. Problem kurma etkinliğinde ise daire ve dairesel bölgenin alanına ilişkin yarı-yapılandırılmış problemler ile öğrencilerin çözüm ve açıklama yapmaları istenmiştir. Etkinliklerin hazırlanmasında ortaokul matematik öğretmen kılavuzu ve diğer matematik kitapları referans alınarak problem örnekleri oluşturulmuş ve bir matematik öğretmeni ile bir matematik eğitimcisinin görüşlerine başvurularak uzman görüşü alınmış, gerekli düzeltmeler yapılarak etkinliklerin son haline karar verilmiştir. Öğrencilerle yapılan uygulama ise bir ders saati boyunca sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan etkinliklerde yer alan problemlerden sadece bir problem örneği öğrenci açıklamalarını ve çözüm nedenlerini daha derinlemesine incelemek üzere değerlendirilmiştir. Problem kurmada ise öğrencilerin kendi problemleri ve bunlar üzerinde gerçekleştirdikleri çözümleri ele alınmıştır. Bu doğrultuda, veri analizinde nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümleme yapılmıştır. Bu yöntemde elde edilen veri sistematik bir şekilde betimlenir, açıklanır ve yorumlanır. Ulaşılan neden-sonuç ilişkileri incelenerek temalar açısından ilişkilendirilir, anlamlandırılır ve tahminde bulunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri analizi yapılmadan önce öğrencilerin problemlere yönelik yazılı ifadeleri numaralandırılmış, sonra her bir madde için belirlenen ifadeleri kodlanarak belirlenmiş ve alt temalar ortak temalar altında birleştirilerek kaydedilmiştir. Yapılan bu kodlama ve temalaştırma işleminin güvenirliliğini arttırmak için farklı zamanlarda aynı veri seti iki farklı

araştırmacı tarafından değerlendirilerek (Miles ve Huberman, 1994) görüşülmüş ve ortak görüşe varılarak analiz işlemi gerçekleştirilmiştir.

4. Bulgular

Verilerin analizinden elde edilen bulgular sırasıyla problem çözme etkinliğine yönelik ve problem kurma etkinliğine yönelik temalar incelenerek oluşturulmuş ve bu doğrultuda bütünlüğün sağlanması adına sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin problem çözümlerine yönelik temalarının dağılımı tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin problem çözümlerine yönelik temalarının dağılımı

Temalar	**f**
Çözüm doğru	24
Formül kullanım hatası	4
Çözüm doğru – birim hatası	1
Şekil var – çözüm yok	1

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin önemli bir bölümünün problemlerin çözümlerini doğru yaptıkları görülmektedir. Ayrıca formül kullanım hatası yapan 4 öğrenci, çözümünün doğru olmasına rağmen birim hatası yapan 1 öğrenci ve şekil çizip çözümün olmadığı 1 öğrenci de bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin problem çözümlerinde genellikle doğru adımları kullandıkları söylenebilir.

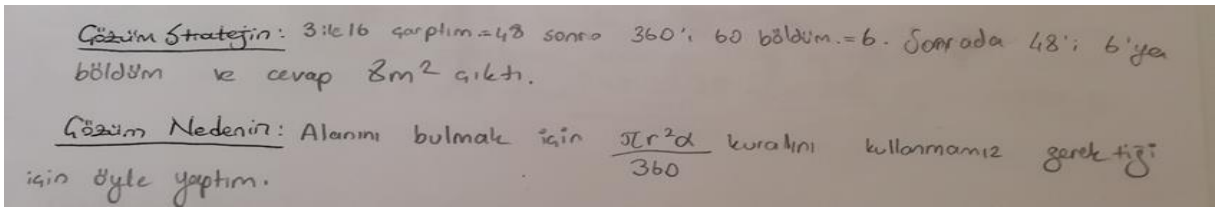
Öğrencilerden problem çözme etkinliğinde problemleri çözerken ayrıca çözüm stratejilerini açıklamaları ve çözüm nedenlerini yazmaları istenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin açıklamalarına yönelik temalarının dağılımı tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin açıklamalarına yönelik temalarının dağılımı

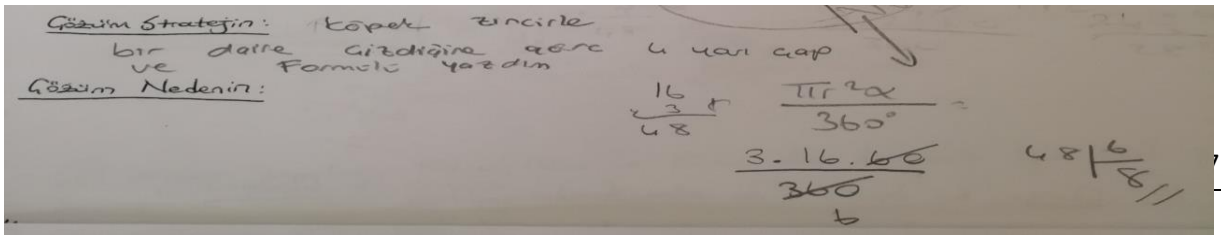
Temalar	**f**
Formül kullanımı	20
Nesnelere anlam yükleme	4
Açıklama yok	4
Şekil üzerinden açıklama	2

Tablo 2 incelendiğinde; öğrencilerin açıklamalarında çözüm nedenlerini çoğunlukla formül kullanımına bağladıkları görülmektedir. Nesnelere anlam yükleyen ve bu doğrultuda açıklamalar yapan 4 öğrenci ve şekil çizerek açıklama yapan 2 öğrenci bulunmaktadır. Buna rağmen çözümlerinde hiçbir açıklamada bulunmayan 4 öğrenci olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin çözüm stratejilerini açıklamada yeterli düzeyde olmadıkları, açıklamalarını çoğunlukla işlemsel bilgi üzerinden yaptıkları söylenebilir.

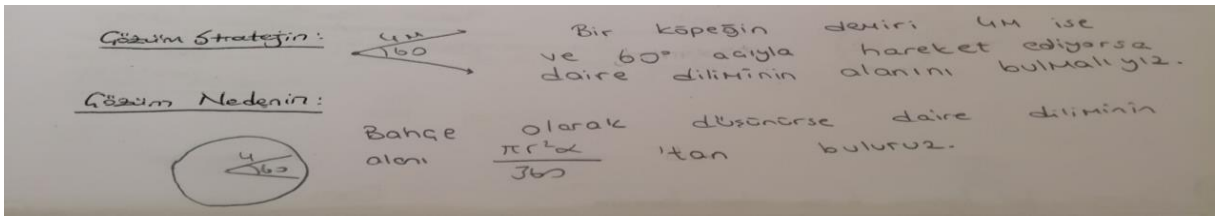
Öğrenci çözümleri ve açıklamalarına yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:



Şekil 1. Formül kullanımına yönelik öğrenci açıklaması örneği



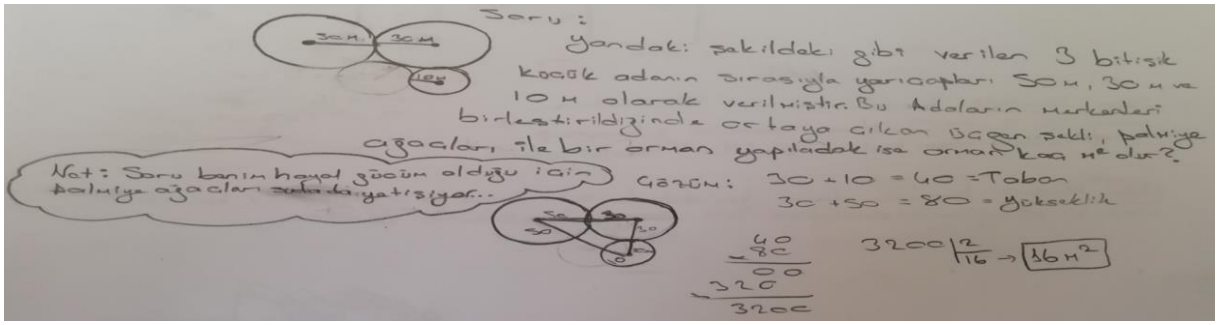
Şekil 2. Nesnelere anlam yükleyerek yapılan öğrenci açıklaması örneği



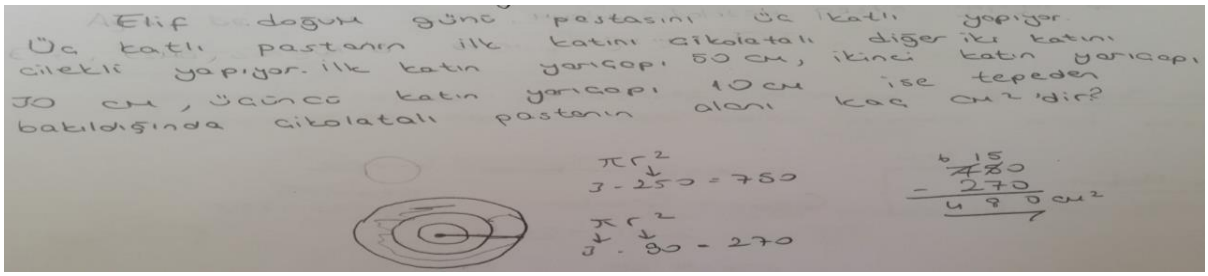
Şekil 3. Şekil üzerinden yapılan öğrenci açıklaması örneği

Öğrencilerin problem kurma etkinliğinde kendi oluşturdukları problemlerde ise daire ve dairesel bölgenin alanına ilişkin "dairesel demir parçaları, servis tabakaları, arabaların dairenin etrafına dönüşü, dairesel adalar, pasta vb." gibi ifadeleri kullanarak problem oluşturdukları belirlenmiştir. Problem kurmada günlük hayatla ilişkilendirmelerin yapıldığı, özgünlük seviyelerinin ise orta düzeyde bulunduğu görülmüştür.

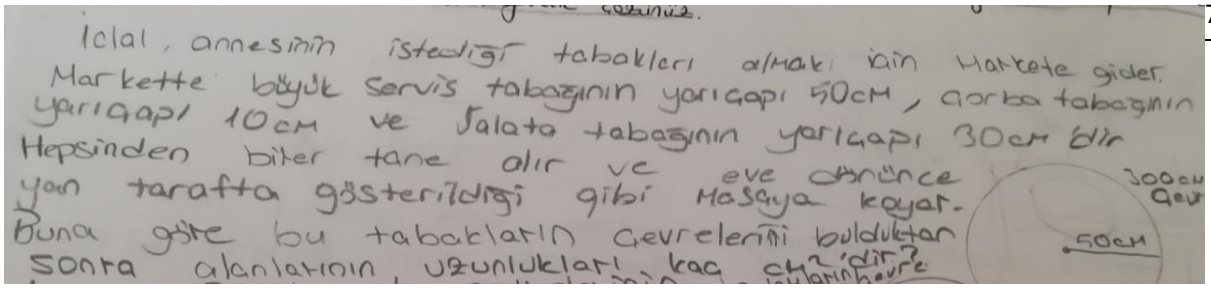
Öğrenci problemlerine yönelik örnekler aşağıda yer almaktadır:



Şekil 4. Öğrenci problem kurma etkinliği örneği (Ö-11)



Şekil 5. Öğrenci problem kurma etkinliği örneği (Ö-7)



Şekil 6. Öğrenci problem kurma etkinliği örneği (Ö-21)

5.Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bulguları; öğrencilerin problem çözümlerinde genellikle doğru adımları kullanmalarına rağmen problem çözümlerinde çözüm stratejilerini açıklamada yeterli düzeyde olmadıklarını göstermiştir. Öğrencilerin problem kurmada günlük hayatla ilişkilendirmelerin çoğunlukla yapıldığı, problemlerindeki özgünlük seviyelerinin ise orta düzeyde bulunduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin kavramsal ve işlemsel bilgileri içeren problemlerde zorluk yaşadıkları dikkat çekmiştir.

Schoenfeld (1992), öğrencilerin problem çözümünde iyi bildikleri işlemleri yaparak mekanik süreci takip ettiklerini, derinlemesine bilmedikleri konularda matematiksel bilgiyi yeterli düzeyde kullanamadıklarını vurgulamıştır. Benzer şekilde mevcut çalışmada da öğrencilerin problem çözümlerinde işlem adımlarını doğru yapmalarına rağmen, problemlerin çözümlerine

yönelik açıklamalarında yeterli düzeyde olmadıkları görülmüş ve formül kullanımı ile çözümleri gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Problem çözme ayrıca günlük hayatta hemen her alanda kullanılabilen bir beceri olduğundan problem çözme iyi yapılandırılmalı ve matematiksel düşünmeyi geliştirici etkinlikler kurgulanmalıdır. Çünkü matematiksel düşünmeyi gerçekten geliştiren problem çözme sürecinde öğrenilen bilgiler ve kurulan ilişkilerdir (Gümüş ve Umay, 2017). Öğrencilere problem çözümlerinde strateji öğretimi, önceden belirli kalıpların dışına çıkamama riskini de taşımakla birlikte farklı bakış açılarının görülmesini de sağlamaktadır (Higgins, 1997). Miller (2000) da strateji öğretiminin öğrencileri ezbere yönlendirdiğini ifade etmektedir.

Problem çözme, öğrencilerin mevcut bilgilerinin sentezini yaparak yeni ve farklı bir duruma çözüm bulmada bu bilgilerini kullandığı bir süreçtir (Serin ve Korkmaz, 2018). Problem çözümünde, işlemlerin anlamları belli kavramlarla ezberlendiğinde ve çözümde ezberlenen bu kelimeler veya kavramlar kullanıldığında ise öğrenciler hataya düşmekte ve bu durum problem çözmede strateji geliştirmelerini engellemektedir (Soylu ve Soylu, 2006). Problem kurmada ise öğrencilerin karmaşık bir durumla karşılaşması veya çözümünde sorumluluk hissetmesi söz konusu olduğundan, problem çözmede başarılı olamayan öğrenciler problem kurmada da başarıyı yakalayamazlar (Gür ve Korkmaz 2003).

Silver (1986)' a göre problem matematiksel bilginin gelişiminde önemli bir araç olduğundan; öğrencilere problem çözümlerini açıklamaları için fırsatlar verilmeli ve kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Problem kurma ise öğrencilere matematiği anlamlandırmada yol gösterdiğinden (Stoyanova, 2003), sınıf ortamında işbirlikli gruplar oluşturulup her konuya uygun problem çözme ve kurma etkinlikleri ile öğrencilerin süreç boyunca takip edilmesi sağlanabilir.

Öğrencilerin farklı tür problemlerle karşılaşabilmesi için sınıf etkinlikleri düzenlenebilir. Problem etkinliklerinde öğrencilerin daha aktif olabilmesi adına kendilerini ifade edebilecekleri fırsatlar sağlanabilir. Problem çözme ve kurma etkinlikleri ile öğrenci hata ve kavram yanılgılarının nedenlerine yönelik ipuçlarına ulaşılacağından (Ticha ve Hospesova, 2009) bu tür çalışmalar farklı öğrenci grupları üzerinde ve farklı konularda yapılarak belirlenen eksiklikler giderilmelidir.

Kaynakça

Albayrak, M., İpek, A. S., & Işık, C. (2006). Temel işlem becerilerinin öğretiminde problem kurma-çözme çalışmaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 1-11.

Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, *147*, 27-33.

Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi. (3. baskı)*. Trabzon: Derya Kitapevi.

Brown, S. I., & Walter, M. I. (2014). *Problem posing: Reflections and applications*. Psychology Press.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.,K., Akgün, Ö.,E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: PegemA yayıncılık, 8. baskı.

Chang, N. (2007). Responsibilities of a teacher in a harmonic cycle of problem solving and problem posing. *Early Childhood Education Journal, 34*(4), 265-271.

Çetinkaya, A., & Soybaş, D. (2018). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(1), 169-200.

Durmaz, B. ve Altun, M. (2014). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* 73- 94.

Gonzales, N. A. (1998). A blueprint for problem posing. *School Science and Mathematics, 94*(2), 78- 85.

Gümüş, F. Ö., & Umay, A. (2017). Problem çözme stratejileri öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kavramsal/işlemsel çözüm tercihlerine ve problem çözme performansına etkisi. *İlköğretim Online, 16*(2).

Gür, H., & Korkmaz, E. (2003). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin problem ortaya atma becerilerinin belirlenmesi.

Hiebert, J. (1986). *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Higgins, K. M. (1997). The effect of year-long instruction in mathematical problem solving on middle-school students' attitudes, beliefs, and abilities. *The Journal of Experimental Education, 66*(1), 5-28.

Kartal, E. (2017). Dördüncü sınıf öğrencilerinin sembolik, sayısal ve sözel biçimde verilmiş problemleri çözme ve kurma becerilerinin incelenmesi (Master's thesis, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Yüksek lisans tezi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Korkmaz, E., & Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8*(1), 64-74.

Köseoğlu, Y. L. E., Demirci, A. G. F., Demir, Y. L. B., & Özyürek, C. 7. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi: Ordu İli Örneği. *International e-Journal of Educational Studies, 1*(1), 60-68.

Lavy, I., & Bershadsky, I. (2003). Problem posing via "what if not?" strategy in solid geometry—a case study. *The Journal of Mathematical Behavior, 22*(4), 369-387.

McMillian, H. J., & Schumacher, S. (2010). *Research in education.* Boston, USA: PearsonEducation.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*(Second edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Miller, C. M. (2000). Student-researched problem-solving strategies. *Mathematics Teacher, 93* (2), 136-138.

Morgan, C. T. (1995). *Psikolojiye giriş. (10. Baskı).* Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.

National Council of Teachers of Mathematics (1995). *Assessment Standards for School Mathematics,* Reston, VA: Author.

Olkun, S. ve Toluk, Z. (2004). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi.* Ankara:Anı Yayıncılık, Ertem Matbaacılık.

Övez, F. T. D., & Çınar, B. A. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cebir bilgileri ve cebirsel düşünme düzeylerinin problem kurma becerileri açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 20*(1), 483-502.

Özgen, K., Aydın M., Geçici M., E., & Bayram, B. (2017). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Kurma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 8*(2), 323-351.

Özsoy, G. (2005). *Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3), 179-190.

Polya, G. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method.* (Çeviren: Feryal Halatçı, 1999). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Schoenfeld, A. (1992). *Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics.* Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, 334-370.

Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2018). İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online, 17*(2), 510-531.

Silber, S., & Cai, J. (2017). Pre-service teachers' free and structured mathematical problem posing. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 48*(2), 163-184.

Silver, E. A. (1986). Using conceptual and procedural knowledge: A focus on relationships. In J. Hiebert (Ed.), Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics (pp. 181-198). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics. 14*(1), 19–28.

Silver, E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for Research in Mathematics Education, 27,* 521-539.

Soylu, Y., & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(11), 97-111.

Stoyanova, E. (2000). Empowering students' problem solving via problem posing: The art of framing "Good" questions. *Australian-Mathematics-Teacher, 56*(1), 33-37.

Stoyanova, E. (2003). Extending students' understanding of mathematics via problem posing. *Australian Mathematics Teacher*, *59*(2), 32-40.

Şengül, S., & Katrancı, Y. (2012). Problem solving and problem posing skills of prospective mathematics teachers about the 'sets' subject. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69,* 1650-1655.

Şengül, S., & Katrancı, Y. (2015). Free problem posing cases of prospective mathematics teachers: Difficulties and solutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174,* 1983-1990.

Ticha, M., & Hospesova, A. (2009). Problem posing and development of pedagogical content knowledge in pre-service teacher training. Paper presented at Congress of European Research in Mathematics Education (CERME 6), Lyon, France.

Uysal, R., & İncikabı, L. (2018). Son Dönem Matematik Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları Üzerine Bir Araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(1), 223-247.

Van de Walle, J. A. (2004). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally.* Boston, MA: Pearson Education.

Van Harpen, X. Y., & Sriraman, B. (2013). Creativity and mathematical problem posing: an analysis of high school students' mathematical problem posing in China and the USA. *Educational Studies in Mathematics, 82*(2), 201-221.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, (s 113).

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AİDİYET DUYGULARI: KAMPÜS OLANAKLARININ ROLÜ

Doç. Dr. Aydın BALYER

Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Kenan ÖZCAN

Adıyaman Üniversitesi

Öz

Bu araştırma kampüs olanaklarının üniversite öğrencilerinin aidiyet duygularını belirlemedeki rolünü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Nitel olarak yürütülen bu araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenen 33 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri görüşme tekniğiyle toplanmış ve veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin yarısına yakınının kendilerini üniversitelerine ait hissettiklerini ortaya koymaktadır. Bu anlamda özellikle öğrencilerin kampüs içerisinde yurt olanaklarına sahip olmaları, sosyal avantajların, sağlık merkezinin ve spor alanlarının kampüs fiziksel çevresinin güzelliği, kampüsün güvenli bir çevrede olması ve arkadaş çevresinin aidiyet duymalarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir yandan öğrencilerin diğer yarısının, üniversiteye olan aidiyet hislerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan öğrenciler ise daha çok kendilerine iyi davranılmadığını, kampüs içi ulaşımın kötü olduğunu, ring servislerin ücretli olmasının, üniversitenin kalabalık olmasının, spor alanlarının yetersiz olmasının ve fakülte yerleşimlerinin iyi olmadığının etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Bazı öğrenciler üniversitede kampüs olanaklarının hâkim olan bölümlere göre düzenlenmesinin bir dezavantaj oluşturduğunu ve sosyal olanakların eşit olmamasını değerlendirmektedirler. Öğrencilerin hangi tür kampüs olanaklarını görmek istediklerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin kampüslerinde ülke ve toplum sorunlarına ilişkin bilinçlendirmeyi, bilimsel konferans, panel ve bilim şenliklerini görmek istedikleri belirlenmiştir. Yine öğrenciler yemekhane ve kütüphane alanlarını istedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenciler kampüs içi ulaşım konusunda sıkıntılar yaşadıklarını, kampüs içi ulaşım yapan ring servislerin yetersiz olduğunu ve bunların geliştirilmesi gerektiğini beklemektedirler. Son olarak özellikle ulaşım, kütüphane, yemekhane, yurt, sportif faaliyetler, kulüp faaliyetleri gibi kampüs olanaklarının öğrencilerin üniversiteye aidiyet duygularını etkilemede oldukça etkili olduğuanlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Aidiyet duygusu, kampüs olanakları, öğrenciler

UNIVERSITY STUDENTS' SENSE OF BELONGING: THE ROLE of CAMPUS FACILITIES

Abstract

This study aimed to explore the role of campus facilities on students' sense of belonging. This qualitative study was conducted with a phenomenological research design. The study group was composed of 33 university students. Data were collected through semi-structured interview technique and analyzed with content analysis technique. The results revealed that approximately half of the students do not feel belonged to their university. In this regard, they students emphasized that having dormitories, social advantages, health center and sports facilities, a physicallybeautiful campus, being in a safe environment, and friendshipin the campus affect sense of belonging. However, the sense of belonging of the other half of the study group was negative. Students in this group underlined that they were not treated well, transportation wad bad and expensive, university was crowded, sport facilities were not enough, and faculty environments were bad. Similarly, they stated that university educated standardized type of people and students were prejudiced, and the neighborhood in which university was located was bad. Some students claimed that university facilities were usually designed according to dominating departments and social rights were not equal. When students were asked what facilities they would like to see, they mostly wanted to see conferences, panels and science festivals focusing on the problems the country faced. The students found boarding house and library insufficient, and want them to be improved. Finally, they claimed that transportation, library, boarding house, dormitories, sports facilities, club activities influenced students' sense of belonging in a university.

Key Words: Sense of belonging, campus facilities, students

Giriş

Üniversite yaşamı, öğrenciler açısından genç yetişkinlik dönemlerinde ailelerinden uzakta bağımsız olabildikleri, kendi kişilik ve kimliklerini oluşturarak meslek edindikleri bir süreçtir. Bunun yanı sıra öğrenciler bu süreçte,genç yetişkinler sonraki yaşamlarını etkileyecek değişik ilişkiler ve bağlantılar da geliştirmektedirler. Bu nedenle bu sürecin öğrenciler açısından verimli geçmesi, öncelikle öğrencilerin üniversiteleri ve bölümlerini sevmeleri ve kendilerini üniversitelerine ait hissetmelerinin önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin üniversitelerini sevmeleri ve kendilerini oraya ait hissetmeleri durumu, kurumlarının onlara sağladığı olanaklarla ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Üniversitelerin bu anlamda öğrencilere, akademik olarak nitelikli bir eğitim sunmalarının yanı sıra, öğrenciler için yurt, kütüphane, kantin, yemekhane, sağlık merkezi ve ulaşım gibi temel bazı olanakları

sunmaları önemli kabul edilmektedir. Yine üniversitelerin değişik zamanlarda öğrencilerin meslek alanları, ülke sorunları ve çözüm önerileri ile ilgili bilimsel etkinlikler, konferanslar, paneller gibi etkinlikler düzenlemesi de önemli görülmektedir. Bütün bunlar kampüs olanakları olarak adlandırılmaktadır.

Kampüs Olanakları

Kampüs olanakları, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmiş sosyal, günlük yaşam ve eğlence alanlarından oluşan yaşamı kolaylaştıran olanaklardır. Bunlar genel olarak ulaşım, öğrenci yurtları, bilgisayar laboratuvarları, kütüphane, kesintisiz internet bağlantısı, uygulamalı dersler için düzenlenmiş alanlar, yemekhane, sağlık hizmeti, spor kompleksi*(kapalı spor salonu, kapalı yüzme havuzu, fitness salonu, pilates ve aerobik stüdyoları, koşu alanı, squash salonları, buhar odası ve sauna vb.)* sosyal merkez, sinema, oyun salonu, eğlence merkezi, kafeteryalar, restoran, süpermarket, mağazalar ve amfi-tiyatro gibi hizmet ağırlıklı olanaklardır. Bu fiziksel olanaklar yanı sıra kampüs olanaklarının iki farklı unsuru olduğunu belirten Bronfenbrenner (2005) kampüs olanaklarını tanımlarken çevresel ve diğer yapıları mikro-sistemve makro-sitem şeklinde ikiye ayırmak gerektiğini vurgulamaktadır. Bu anlamda mikro sistem, kişinin kampüs hayatında karşılaştığı ya da deneyimlediği değişik etkinlikler, roller ve ilişkiler gibi fiziksel, sosyal ve sembolik özellikler iken makro sistem diğer sistemleri kapsayan ve kampüs kültürü, alt-kültürler, sosyal yapılar, inanç sistemleri, kaynaklar, yaşam tarzları gibi değişik fırsatlardan oluşmaktadır. Bu anlamda kampüs olanakları öğrencilerin kendilerine sorumluluklar verildiğinde, onlara benzeyen insanların olmasıyla, onlara değer verildiği ve önemsendiği durumlarda, kimliklerinin ve kültürlerinin tanındığında ve ortak ilgi ve değerleri paylaşmalarıyla gelişmektedir. Bu durum öğrencilerin kendilerini bulundukları üniversite ya da kampüse ait hissetmeleri sonucunu doğurabilmektedir.

Aidiyet Duygusu

Aidiyet duygusu, bir insanın bir grup tarafından kendisiyle ilgilenilmesi, kabul edilmesi, saygı görmesi, değer ve önem verilmesine ilişkin yaşamış olduğu deneyimlerin toplamı olarak tanımlanmaktadır. Alptekin (2011), üniversite gençliğinin yeni sosyal çevresine uyumunun, kişisel gelişiminde ve sosyal başarıların kazanılmasında etkili olduğunu ifade etmektedir. Ona göre üniversite öğrenimi sürecinde genç bireylerin kurumsal değerlerle örüntülü yaşamında uyumlu bir aidiyet ağını yakalayabilmesi önemlidir. Bu bağlamda, gençlerin mensubu oldukları üniversiteye atfettikleri değer önemlidir. Çünkü bunlar, gençlerin üniversite toplumuna aidiyetlerinin oluşumunu biçimlendiren önemli faktörlerdendir. Üniversite öğrencileri için aidiyetin kaynağını, mikro ölçekte grupsal ilişkilerde, makro ölçekte ise toplumun genelinde bulmak mümkündür.

Strayhorn (2012) üniversite öğrencileri bakımından sosyal desteğin, değer verilmenin, kabul edilmenin, grupta önemli olmanın bağlılığı ya da aidiyeti güçlendirdiğini belirtmekte ve bu durumun daha ziyade bilişsel bir kabul olduğu üzerinde durmaktadır (s.3).Yine Strayhorn

(2008) 3.000 öğrenciyle yürüttüğü bir çalışmada kulüpler ve değişik organizasyonlara üyeliğin, öğrencilerin aidiyet duygularını önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Özellikle bunlardan kampüs içerisinde yurt olanaklarının bulunmasının öğrencilerin aidiyet duygularını artırdığı sonucunu bulmuştur. Benzer bir şekilde Nuñez (2009) öğretim elamanlarının öğrencilerle ilgili olmalarının, öğrencilerin üniversiteye aidiyet duygularını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkartmıştır.Yine Hurtado ve Ponjuan (2005) üniversite öğrencileri için aidiyet duygusunu "öğrencilerin kendilerini kampüs ya da üniversitenin bir parçası, değerli bir ferdi ve öğrencisi olarak görme durumu" olarak tanımlamaktadırlar (s. 239).Bu aidiyet durumu özellikle bilişsel düzeyde "bireyin grup ile ya da grubun diğer üyeleriyle yaşadığı deneyimlere ilişkin bilgiyi" kapsarken, duygusal anlamda "grup ya da grup üyeleriyle yaşadığı deneyime ilişkin duygularının yansımasıdır (Bollen ve Hoyle,1990: 483).

Jacoby ve Garland'a göre (2004) üniversite öğrencilerinin aidiyet duygusunun bilinmesi, özellikle dışarıdan gelen öğrencilerin yaşamlarını anlamak bakımından önemlidir. Strayhorn(2012) aidiyete ilişkin alanyazının genel aşağıdaki yedi çıkarımın üzerine uzlaştığını belirtmektedir. Buna göre aidiyet;

1. Temel bir insan ihtiyacıdır.
2. Başlıca motivasyon kaynağıdır ve insan davranışını yönlendirmede yeterlidir.
3. Özellikle bazı durumlarda, bazı zamanlarda ve bazı toplumlarda yüksek bir öneme sahiptir
4. Önemli olmanın bir sonucu ve onunla ilgilidir.
5. Sosyal kimliklerin kesişimi ve etkileyicisidir.
6. Olumlu çıktıları tehlikeye atar.
7. Sürekli bir tatminle ilgilidir ve duruma göre değişebilir (s.18-22)

Yukarıda sıralanan özelliklerden özellikle önemsenmek ayrı bir yere sahiptir. Bu, insanların bulundukları kurumlarda ve ortamlarda önemsenmek istedikleri anlamına gelmektedir. Rosenberg ve McCullough'a göre (1981) "diğer insanların isteklerimizi, düşüncelerimizi ve yaptıklarını önemsediğine inanmak aidiyet duygumuzu etkiler"(s.164). Yine Schlossberg (1989), "önemsenmenin davranışı etkileyen önemli bir motivasyon kaynağı"olduğunu vurgulamaktadır. Yani diğer bir deyişle kişi, diğer insanlar tarafından dikkate alınmayı, önemsenmeyi ve ait olma ihtiyacını duyumsar.

Kurumsal düzeyde aidiyet önemlidir çünkü bir kurumda bulunanlar arasında aidiyet duygusunun bulunması, o kurumun bünyesinde bulunan insanlara ait hissedebilecekleri fiziksel ve psikolojik ortamı sağlayıp sağlayamadığını gösterir (Garcia, 2017). Teme lbir insan ihtiyacının gereği olarak aidiyet hissi bireylerin mutluluğunu etkiler, davranışlarını yönlendirir ve başarılarını etkiler (Maslow, 1962; Hausmann, Schofield, ve Woods, 2007; Strayhorn, 2012; Sanchez, Colon, ve Esparza, 2005).Daha da önemlisi, öğrencilerin aidiyet ve kapsayıcı kampüs olanakları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Rosenberg ve McCullough, 1981; Schlossberg, 1989).Bu konuda yürütülen bir araştırmada Hagerty, Williams, Coyne ve Early (1996), "aidiyet duygusunun bulunmaması ile yalnızlık, depresyon ve öfke arasında bir ilişki

bulmuşlardır (s.243).Yine Sanchez, Colon ve Esparza (2005) cinsiyet ve aidiyet arasında herhangi bir ilişki bulamamışlar ancak, aidiyetin akademik motivasyon ve çaba ile devamsızlığın önemli bir göstergesi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu anlamda değerlendirildiğinde, üniversite öğrencilerinin kendilerini üniversitelerine ait hissetmeleri, onların mutluluğunu etkileyebilir, davranışlarını yönlendirebilir ve akademik anlamda başarılarını artırabilir. Garcia'ya göre (2017) öğrenciler kampüse geldiklerinde kampüs olanakları ve üniversitenin onlara sağladığı olanaklar aidiyet duygularını etkilemektedir. Benzer bir şekilde Museus (2008a) bu anlamda yöneticilerin bu olanakları farklı beğeni, kültürel çeşitlilik, cinsiyet gibi özellikleri göz önünde bulundurarak sağlamalarının önemi üzerinde durmuştur (s.207).Hale (2004) özellikle sıcak ve kucaklayan bir kampüs ortamının aidiyeti olumlu yönde etkilediğinin altını çizmektedir.

Kuh ve Whitt'e göre (1988) üniversiteler, tek düze bir kurumsal kültür ve sınırlı olanaklarla şekillendirilmektedir. Hâlbuki öğrenciler bu kurumlara kendi kültürel yapılarıyla ve deneyimleriyle dâhil olmaktadırlar. Sonuç olarak bu öğrenciler üniversite ortamlarına girdiklerinde bu kültürel yapıları ve hâkim kampüs kültürüyle aralarında bir takım çatışmalar ortaya çıkabilmektedir. Bu da kültürel uyumsuzluk olarak deneyimlenmektedir (Museus, 2008b). Bütün bunlar göz önüne alındığında bireylerin bulundukları kurumlara dair aidiyet duygularının olamaması durumu onların kuruma ve diğer insanlara ilişkin olumsuz tutumlar geliştirmesinin göstergeleri haline gelebilmektedir. Buradan hareketle bu çalışma kampüs olanaklarının öğrencilerinin aidiyet duygularını geliştirmedeki rolünü ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Kampüs olanaklarının öğrencilerin aidiyet duygularını ne kadar belirlediğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Nitel veri toplama tekniği kullanılan bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmaların başlıca amacı; olaylar ve olgularla ilgili temel gerçekleri ya da bu gerçeklerin altında yatan anlamları anlamaya dair derinlemesine bilgi elde etmektir (Denzin ve Lincoln, 2005; Marshall ve Rossman, 2006).

Yine Creswell (2013), bu tür araştırmaların herhangi bir konuda derinlemesine bilgi sağladığını ortaya koymaktadır. Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme yöntemiyle Bogdan ve Biklen'e göre (2003) katılımcılar araştırılan konuyla ilgili görüşlerini özgür bir şekilde açıklayabilmektedirler. Nitel araştırmalarda yürütülecek olan görüşmenin temel boyutlarını oluşturan bir takım hususlar bulunmaktadır. Bunlar; görüşme formunun hazırlanması, test edilmesi, görüşmelerin planlanması, görüşmeye dair hazırlıkların yapılması ve görüşmelerin gerçekleştirilmesidir. Bu tür araştırma kapsamında kullanılacak olan görüşme formu hazırlanırken bir takım ilkelere uyulması gerekmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2003), görüşme formunda bulunan soruların katılımcılar tarafından kolay bir şekilde anlaşılabilmesi amacıyla

olabildiğince açık ve belirgin bir tarzda yazılmış olması ya da yönlendirilmiş olması, soruların genel ve soyut olmaması ve görüşülen kişilerin deneyimlerine uygun hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca açık uçlu soruların önceden kestirilebilir ve evet/hayır gibi kısa cevaplara yer verecek şekilde hazırlanmaması, bunun yerine "nasıl", "neden" ve "ne" türünde sorularla daha açıklayıcı bilgilere zemin hazırlayan şekilde sorulması gerekmektedir. Bu süreçte araştırmacı da görüşmeyi yönlendirici tepkilerden kaçınmalı ve sorularını yansız bir dille ifade sormalıdır. Bunun dışında görüşme formu hazırlanırken ilk kısımda kişisel bilgilere dair sorular ve görüşülen katılımcıyı rahatlatan ve güven veren bir giriş yapılmasına dikkat edilmelidir. Bu yolla katılımcıların görüşmeye dair rahatlamaları sağlanmış olur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Kampüs olanaklarının öğrencilerin aidiyet duygularını ne kadar belirlediğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma,

- İstanbul ilinde bulunan bazı üniversitelerde öğrenim gören 33 öğrenci ve araştırma amacı doğrultusunda hazırlanan görüşme sorularına verilen yanıtlarla sınırlıdır.
- Katılımcılar, gönüllü 33 öğrenciden oluşmaktadır.
- Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileriyle sınırlıdır.

Bu nedenle, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, bu araştırmada görüşülen öğrenci grubunun görüşleriyle sınırlıdır. Bu kapsamda yapılacak çıkarımlar sadece bu araştırma grubunu temsil etmekte ve nicel araştırmalarda olduğu gibi evrene dair genellemeler yapma konusunda dikkatli olunması gerekmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre yapılan analizler, çıkarımlar, yorumlar ve sonuçlar araştırmacının verilerle ve konu alanı ve sosyal alandaki durumuna dayanmaktadır. Bu verilerle farklı bir araştırmacı değişik türde çıkarımlarda bulunabilir (Bogdan ve Bilken, 2003; Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubunu İstanbul ili Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcı grubu oluşturulurken amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemi kullanılmıştır. Bu örneklem yönteminde temel amaç; araştırmanın problemine taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede oluşturmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008:108). Bu amaçla katılımcılar arasındaki çeşitlilik, öğrencilerin demografik olarak yaş, cinsiyet, sınıf ve bölüm türüne göre sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcı öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. *Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler*

Sınıf		Yaş		Bölüm	
1.Sınıf	8	18-21 yaş	20	Sosyal Bilgiler	15
2.Sınıf	5			Okul Öncesi	6
3.Sınıf	15	22-25 yaş	13	Sınıf Öğrt.	5
4.Sınıf	5			Diğer	7
Toplam	33		33		33

Verilerin Toplanması

Mevcut araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Bu yöntem araştırmacıya esneklik sağladığı için kullanılmıştır. Bu süreçte görüşme soruları hazırlanmadan önce konuyla ilgili olarak ulusal ve uluslararası alan yazın taranmış ve görüşme formunda yer alması düşünülen sorular tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken 4 alan uzmanından görüş alınmış ve bu uzmanlardan alınan geribildirimlere sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Veri toplama sürecinde ilk olarak öğrencilerle görüşülerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olarak bu araştırma sürecinde yer almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bu aşamada katılımcı öğrencilere, araştırma kapsamında elde edilecek verilerin güvenirliği, bilgilerin ve katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağına dair güvence verilmiştir. Yine katılımcılara araştırmanın herhangi bir yerinde kendi adları ve kurumlarının adlarının geçmeyeceğine ilişkin bir güvence verilmiştir. Araştırmaya 33 öğrenci gönüllü olarak katılacakları yönünde görüş bildirmişlerdir. Daha sonra bu öğrencilerle ortak görüşme zamanları belirlenmiş ve belirlenen o zamanlarda öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler hem elektronik olarak kaydedilmiş hem de el yazısı ile not edilmiştir. Öğrencilerle tek tek görüşülmüş ve bu görüşmeler yaklaşık 40-50 dakika sürmüştür. Araştırma kapsamında aşağıdaki soruların yanıtları bulunmaya çalışılmıştır:

1. *Kendinizi üniversitenize kadar ait hissetmektesiniz?*
2. *Kampüste bulunan yurtlar, ulaşım, bilgisayar laboratuvarları, kütüphane, internet bağlantısı, yemekhane, sağlık hizmeti, spor tesisleri, sosyal tesisler, kafeteryalar, restoran, süpermarket, şenlikler, festivaller gibi olanaklarüniversitenize dair aidiyet duygunuzu nasıl etkilemektedir?*
3. *Bir öğrenci olarak kampüsünüzde hangi tür kampüs olanaklarını görmek istemektesiniz?*
4. *Kampüs olanakları üniversiteye olan aidiyet duygunuzu ne kadar belirlemektedir?*

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler "içerik analizi" yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu kapsamda türlerinden tümevarımcı analiz yöntemi kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz yöntemini kullanarak araştırmacı bir konu üzerinde topladığı benzer verileri bir araya getirir, analiz eder ve yorumlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Bu süreçte verilerin analizinde üç aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk olarak elektronik olarak kaydedilen veriler yazılı olarak elde edilen verilerle kıyaslanmıştır. Daha sonra araştırmacı, nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka öğretim üyesiyle verileri ayrı ayrı kodlamışlardır. Bu kodlama sonucunda ortaklık gösteren temalar temel alınmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerinin analizi ve modelleştirilmesi sürecinde "QSR NVivo 8" den yararlanılmıştır.

Verilerin analiz sürecinde ilk olarak verilerin organize edilmesi sağlanmıştır (Bogdan & Bilken, 2003). Bu kapsamda görüşmelerde elde edilen veriler, ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu süreçte her bir soruya verilen cevaplar ilk olarak, anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Yine kavramsal olarak bölümler adlandırılarak kodlanmıştır. Veriler düzenlenirken sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Bu yöntemin en önemli özelliklerinden biri, verilerin toplanması ve analizin beraber yapılmasıdır. Ayrıca bu yöntem aracılığıyla kategorilerin doygunluğu ve yeni teorilerin meydana çıkması sağlanabilir. Bu durum; analiz, veri toplama ve kodlamayla ilgili daha fazla bir araştırma güvenliği sağlar (Bogdan ve Bilken, 2003; Glaser, 1992).

Bu süreçte görüşme içeriğinde yer alan anahtar kavramlar, sürekli tekrarlanan olay ve etkinliklere ilişkin temaların meydana çıkartılması amaçlanır. Sonra bu anahtar kavram ve temalara odaklamak amacıyla tekrar ve tekrar incelenir. Bu anlamda katılımcılardan elde edilen veriler uyumlu ve çelişen ifadeler gözden geçirilir. Verilerin organize edilmesi sürecinde görüşme kayıtları ve notları inceler. Bu durum yine kategorilere ayırma, kodlama, verilerin mekanik olarak sınıflandırılması ve bu kodlama kategorisi içerisinde analiz edilmesi manasına gelmektedir. Bu süreçte ortaya çıkan yeni temalar da kodlanır ve gruplandırılır (Bogdan ve Bilken, 2003). İkinci aşamada, aynı kavramsal boyutta kodlanmış olan kavramlar anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmiştir. Üçüncü aşamada ise verilerin kolay, anlaşılır ve okunabilir bir dil ile tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir. Son aşamada, tanımlanan bulgular açıklanmış ve birbirleriyle ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılarak aralarındaki neden sonuç ilişkisi anlaşılmaya çalışılmıştır. Kodlama sürecinde öğrencilerin görüşleri Ö1, Ö2 Ö3…..şeklinde kodlanarak verilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik açısından bir takım önlemler alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2003) nitel olarak yürütülen araştırmalarda "geçerlik" bilimsel bulguların

doğruluğu, "güvenirlik" bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgili bir durumdur. Mevcut araştırmada araştırmanın iç geçerliğini yükseltmek amacıyla görüşme formu geliştirilme aşamasında literatürün kapsamlı bir şekilde araştırılması ve bu anlamda konuyla ilgili doğru kavramsal bir çerçeve oluşturulmasına çalışılmıştır. Yine görüşme sonucunda katılımcılardan elde edilen veriler yazılı bir hale getirilmiş ve kendilerine gönderilerek katılımcıların teyidi alınmıştır. Yine yapılan içerik analizlerinde temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar bir şekilde ortaya konulmaya çabalanmıştır. Ortaya konulan bu temalar ve alt temaların birbiriyle ilişkisine bakılarak bir bütünlüğün sağlanması amaçlanmıştır.

Ayrıca araştırmanın dış geçerliğini arttırmak amacıyla araştırma süreci ve bu süreçte yapılan işler detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması detaylı bir şekilde tasarlanmıştır. Yine araştırmanın iç güvenirliğini arttırmak için bulguların bazı kısımları metin içerisinde doğrudan aktarılmıştır. Bunun yanı sıra veriler üzerinde araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Bu kodlamalar üzerinde ***Güvenirlik = Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100*** formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu işlem sonucunda iki kodlayıcı arasında uyuşum yüzdesinin % 86 olduğu görülmüştür. Bu anlamda uyuşum yüzdesinin %70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenirliğin sağlanmış olduğu söylenebilir. Dördüncü ve son aşamada, araştırmanın dış güvenirliğini arttırmak amacıyla araştırmacı, süreçte yapılanları ayrıntılı olarak tanımlamıştır.

Katılımcılarla görüşmeleri yürütürken araştırmacı, kişileri belirli fikirler doğrultusunda yönlendirmekten kaçınmıştır. Bu süreçte araştırmacı daha ziyade görüşmeleri yürüten, soruları yönlendiren ve katılımcıların görüşlerini kaydeden, görüşmeleri planlayan, kolaylaştıran ve dinleyen rol üstlenmiştir. Buna ek olarak, katılımcılardan elde edilen verilerin ve kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı güvencesi verilerek güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Yine görüşme soruları içerik geçerliliğinin kontrol edilmesi amacıyla dört alan uzmanına incelettirilmiş ve alınan geribildirimlerden yararlanılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların farklı güç ilişkilerinden etkilenmemeleri nedeniyle okul dışında ortak olarak belirlenen yerlerde gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Öğrenci görüşlerine göre "üniversite öğrencilerinin aidiyet duygularının gelişiminde kampüs olanaklarının rolünü" belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bölümde bu sonuçlara yer verilmektedir. Buna göre öğrencilerin genelde kampüs etkinliklerine üyelikleri ve buradaki görevleri söz konusu olduğunda katılımcıların 9 tanesinin bir kulübe üyeyken, 21 tanesinin hiç bir kulübe üye olmadığı anlaşılmaktadır. Bu tür etkinliklere de genelde arkadaş tavsiyesi ya da teşviki yoluyla katıldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin Aidiyet Durumları ve Bunu Sağlayan Kampüs Olanaklarına İlişkin Görüşleri

Tablo 2. *Öğrencilerin Aidiyet Durumları ve Bunu Sağlayan Kampüs Olanaklarına İlişkin Görüşleri*

Ana Tema	Alt Temalar	n (33)
Kampüs Olanakları	Yurt	18
	Kulüpler	6
	Eğitim olanakları (Erasmus vb.)	9
	Spor olanakları	9
	Ulaşım	9
	Öğretim elemanları	8
	Kafe ve restoranlar	10
	Yemekhane	8
	Kütüphane	15
	Sağlık hizmetleri	8
Toplam		**100**

Tablo 2'de öğrencilerin kampüs olanaklarına ilişkin farklılaşan görüşler yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin yarısına yakını (n=14) kendilerini bu üniversiteye ait hissetmekteyken, yarısından fazlası (n=16) kendilerini üniversiteye ait hissetmemektedirler. Bir öğrenci de Farabi öğrencisi olduğu için tam olarak ne hissettiğini bilmemektedir.Kendilerini üniversitelerine ait hisseden öğrenciler yaptıkları değerlendirmelerde, "*Yurdum kampüsün içerisinde, tüm yaşamım burada geçiyor. Kulüpler bana çok şey kattı ve arkadaşlarımı seviyorum. Kampüs olanakları genelde iyidir. Fakültemi seviyorum* (Ö1/Ö5/Ö13/Ö15).

Başka bir öğrenci, "*Burayı kazanmış olmak, buradan mezun olacak olmak bana aidiyet sağlıyor. Kampüsün fiziksel olanakları iyi. Çok yakın bir arkadaşımda burada onun için seviyorum. Eğitim olanakları çok iyi (Ö4/Ö16/Ö17/Ö27/Ö22)*." Diğer bir öğrenci, "*İstediğimiz zaman danışabileceğimiz bir hocamızın olması çok etkili oldu. (Ö18/Ö24)."* Başka bir öğrenci,

"Fakülte binası ve ortamı keyifli geliyor. Kültürel farklılıkların olması hoşuma gidiyor (Ö25/26)." Diğer bir öğrenci, "*İlk başta istemeyerek geldim. Dersleri ve arkadaş çevresini sevmiyorum ama kendimi başka türlü geliştirmeye çalışıyorum (Ö29).*" Bir öğrenci, *"Burada katıldığım tiyatro kulübü ve oradaki arkadaş ortamı çok ilgimi çekti ve onun için seviyorum. Yine k*ütüphanede poğaça dağıtılıyor, spor salonu ve yüzme havuzu okul takımlarına ücretsiz oluşu beni etkiledi *(Ö30).*" Bazı öğrenciler, *"Üniversitenin kafeleri, restoranları, şenlikleri, spor olanakları ve sağladığı imkânlar kolay bulunur şeyler değil. Hatta isteyen için havuz bile var. Aynı zamanda bu olanaklardan ziyade ERASMUS bana ait kendimi buraya hissettirdi. Kampüsteki yeşil alanlar, kütüphane, bisiklet alanları, yurtların kampüs içinde olması bunu sağladı(Ö31/Ö33)."*

Diğer bir yandan öğrencilerin neredeyse yarısı kendilerini üniversiteye ait hissetmediklerini belirtmektedirler. Bu konuda yaptıkları bir değerlendirmede, *"Arkadaşlarımla iyi bir ilişki geliştiremediğim için ait hissetmiyorum. Sosyal etkinlikler bana hitap etmiyor ve çeşitli değil. Kulüpler, beklentilerimi karşılamadı (Ö28/Ö27)."* Başka bir öğrenci, "*Akademik ve idari personel kibirli ve yardımcı olmuyorlar. Kampüse ve kampüs içi ulaşım (Ring) çok kötü, kalabalık. Halı sahayı yeterince kullanamıyoruz. Fakülte yerleşimi berbat (Ö3)."* Diğer bir öğrenci, "*Fakültede tek tip insan yetiştirilmeye çalışılma çabası, yargılayıcı insanlardan oluşan bir çevre olması kendimi kötü hissettiriyor (Ö6).*" Başka bir öğrenci, *"Üniversite çok kalabalık ve insanlar farklı kişilerle kaynaşma imkânı bulamıyor. Kulüpler de sayıca az ve kalabalık. Bazen öğrenciler birbirlerini ezmeye çalışıyorlar. Onları sevmiyorum (Ö8/Ö10/Ö11)."* Diğer bir öğrenci, "*Ders yükü fazla olduğu için kampüs olanaklarından da yararlanamıyorum. Dolayısıyla üniversite bana fazla bir şey katmıyor. Teknik bir üniversite olmasına rağmen, bilgi işlem altyapısı sorunlu görünüyor. Sosyal avantajlar sınırlı,* kütüphane ve yemekhane küçük *ve kampüs olanakları sınırlı (Ö12/Ö25/Ö26/Ö28*). Başka bir öğrenci, *"Bu konuda kararsızım. Fakülte kampüsün en uç noktasında. Sosyal ve kulüp mekânlarına uzak ve katılamıyorum çoğunluklar. Ayrıca t*eknik üniversite olması nedeniyle bu fakülte öğrencilerine yönelik olanakların fazla oluşu (*seminer, tanıtım, kariyer günleri vb.*), oryantasyon yapılmaması, kampüs karmaşık, boş alan çok ve değerlendirilmiyor *(Ö13)."*

Genel olarak değerlendirildiğinde kendilerini üniversitelerine ait hissedenler yurt, kampüsün fiziksel çevresi, güvenli çevre ve arkadaş çevresinin bunda etkili olduğunu, sosyal avantajların bulunduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte kendini üniversiteye ait hissetmeyenler ise daha çok kendilerine iyi davranılmadığını, ulaşımın kötü olduğunu, üniversitenin kalabalık olduğunu, spor alanlarının yetersiz kaldığını ve fakülte yerleşimlerinin iyi olmadığını vurgulamaktadırlar. Yine bu grupta yer alan öğrenciler üniversitenin tek tip insan yetiştirdiğini, derslerde yargılayıcı bir ortamın bulunduğunu, kampüsün bulunduğu mahalle ve çevresinin çirkin olduğunu, fakültelerinin kampüsün uç noktasında olduğunu, teknik bir üniversitede sosyal bölümün oluşunun dezavantaj oluşturduğunu ve sosyal olanakların eşit olmamasını vurgulamaktadırlar.

1. Öğrencilerin Hangi Tür Kampüs Olanaklarını Görmek İstediklerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğrencilere hangi tür kampüs olanaklarını görmek istediklerine ilişkin bazı sorular yöneltilmiştir. Bu kısımda öğrencilerin buna ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Hangi Tür Kampüs Olanakları Görmek İstediklerine İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	n
Geliştirilmesi Gereken Kampüs Olanakları	Daha fazla yurt	16
	Büyük bir kütüphane	10
	Daha fazla şenlikler	10
	Panel, konferans gibi bilimsel etkinlikler	10
	Kulüplere daha fazla ödenek ve olanak	10
	Alışveriş yerleri	9
	Daha iyi ulaşım	15
	Daha büyük ve donanımlı bir sağlık merkezi	10
	Daha gelişmiş bir bilgi işlem altyapısı	10
Toplam	**33**	**100**

Bu anlamda yaptıkları değerlendirmede, "*Kampüste ring servisleri daha iyi hale getirilmeli ve ucuzlatılmalıdır. Genelde kampüste bir yerden bir yere gitmek için yürümek zorunda kalıyoruz. Bu anlamda kampüs içi raylı ulaşım sağlanmalıdır. Şenlikler daha içeriği zengin ve sık yapılmalıdır (Ö15).* Diğer bir öğrenci, *"Ring servislerine zamanında gelmiyor, pahalı, kütüphane uzak, küçük ve kaynaklar az, bahar şenlikleri kötü, fakülte takımları yok, alışveriş alanları ve banka ve bankamatik sayısı az. Okul başladığı dönemlerde bankaların önünde kuyruk oluyor (Ö17/Ö20/Ö27/Ö25)."*

Diğer bir öğrenci, *"Sporcu öğrencilere ve kulüplere daha fazla ödenekler ayrılabilir. Spor salonları 35.000 öğrenci için yeterli değil, daha da artırılmalıdır (Ö5)."* Başka bir öğrenci,

"Bu tür olanaklar Türkiye'nin genel sorunu. Gençler için olanalar daha fazla artırılmalıdır. Öğrencilerle daha sık toplantılar yapılmalı ve talepleri dinlenmelidir. Bilgisayar ve internet erişimi daha da geliştirilmelidir (Ö2/Ö24)." Bir öğrenci, "*Kampüste yaklaşık 40.000 insan yaşıyor ancak ufak bir market var. İstediğimiz şeyleri bulamıyoruz. Orta bahçe daha etkin kullanılabilir (Ö24/Ö25)."* Diğer bir öğrenci, "*Kampüsün giriş kapıları, üniversiteye yakışmıyor. Daha güzel olabilirdi (Ö26)."* Bazı öğrenciler, *"Kampüs olanakları iyi ama bilimsel etkinlikler az. Panel, kongre, konferans ve eğitim seminerleri yeterli değil (Ö29)."*

Bunun yanı sıra bazı öğrenciler kampüs olanaklarını yeterli görmekte ve bir taleplerinin olmadığını belirtmektedirler. Bu anlamda bir değerlendirmede, "*Kampüste camiinin olması iyi, internet erişim iyi, bol ağaçlı bir kampüs. Sanatsal faaliyetler yeterli. Belki kültür merkezi bu anlamda daha etkin kullanılabilir. Yemekhane imkânları iyi ama biraz daha iyileştirilebilir. Genel anlamda eksiksiz (Ö9/Ö8/Ö7)."* Diğer bir öğrenci, *"Sportif faaliyetler iyi ve kafeler yeterli. Daha fazlasına gerek olduğunu düşünmüyorum (Ö6)"*Bazı öğrenciler, *"Mediko- sosyal çok kötü ve doktor az. Tahlil yaptıramıyoruz. Kampüste çok sayıda öğrenci ve personel var ama sağlık hizmetleri yetersiz. Onların artırılmasını görmek istiyoruz (Ö1/Ö15/Ö25)."*

Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin kampüslerinde spor olanakları, kafeler, yemek olanakları ve ücretlerini uygun ve internet erişimini genelde iyi bulmalarına rağmen ulaşım, ülke ve toplum sorunlarına ilişkin bilinçlendirmeyi eksik buldukları görülmektedir. Yine öğrenciler yemek ücretlerini iyi bulmalarına rağmen yemekhaneyi küçük olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca öğrenciler ulaşım konusunda sıkıntılar olduğunu, kampüs içi ulaşım yapan ring servislerin yetersiz ve az olduğunu, zaman zaman derslere yetişmekte zorluk yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu arada ring servislerin pahalı olduğunu da eklemektedirler.

2. Kampüs Olanaklarının Aidiyetlerini Etkilemede Ne Kadar Belirgin Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tablo 4. Kampüs Olanaklarının Aidiyetlerini Etkilemede Ne Kadar Belirgin Olduğuna İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	n
Kampüs olanakları aidiyet ilişkisi	Yurt	25
	Yemek olanakları	10
	Öğretim elemanı-öğrenci ilişkileri	15
	Kütüphane	15

	Sportif faaliyetler	15
	Kampüs faaliyetlerinin ücretsiz oluşu	10
	Ulaşım	10
Toplam		**100**

Bu bölümde öğrencilere, kampüs olanaklarının üniversiteye aidiyet duygularını etkilemede ne kadar belirgin olduğuna ilişkin bazı sorular yöneltilmiştir. Bu kısımda öğrencilerin buna ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır.

Bir öğrenci, *"Kampüs olanakları üniversiteye ilişkin aidiyeti biraz etkilemektedir. İnsan kampüs olanakları ve kampüsün sağlamış olduğu kolaylıklar ya da zorluklarla bulunduğu yere ait hissediyor ya da etmiyor. Örneğin, ben bizim üniversiteye bu konuda kendimi ait hissediyorum çünkü banim yaşamım kolaylaştırıyor. Yurdumun kampüste olması, yemeklerin ucuz olması benim için önemli (Ö6/Ö30)."*Diğer bir öğrenci, *"Bu konuda bence öğrenci-öğretim elemanı ilişkileri önemli bir göstergedir. Bizim üniversitede her bir öğretim elemanının öğrenci görüşme saatleri var. Bu da bence önemli bir olanaktır. Bu tür şeyler aidiyet duygusunu belirlemede etkilidir (Ö5/Ö8)"*Başka bir öğrenci, *"Okulda, orta bahçe ve kütüphanede daha fazla vakit geçirmem benim aidiyet duygumu etkilemektedir. Kütüphane küçük ve fakültelere çok uzak bir konumdadır. Bu nedenle kütüphane daha büyük olmalıydı. Yer ve kaynak bulmakta sıkıntı yaşıyoruz. Yine kulüp ve sportif faaliyetlerin de bu konuda çok etkili olduğunu düşünüyorum. Bu konuda kampüs ortamı daha iyi olsaydı aidiyet duygusunu daha çok etkilerdi. Örneğin, orta bahçe güzel ama boş, hiçbir canlılık, aktivite yok. Emekli dinlenme alanı gibi (Ö10/Ö18/Ö24/Ö26/Ö28)."*Diğer bir öğrenci, *"Kampüsün evime yakın olması bu anlamda çok etkilemektedir. Böylece kampüste daha fazla zaman geçirebiliyor ve bir takım etkinliklerde görev alabiliyoruz. Aidiyet duygusunun gelişmesinde bunlar oldukça etkilidir çünkü bu durum psikolojimizi bile etkiliyor. (Ö1/Ö4/Ö9/Ö12/Ö17/Ö24).*Diğer bir öğrenci, *"Örneğin, spor salonunun daha geniş ve sürelerinin daha uzun olması beni olumlu etkiledi. Yine daha fazla alışveriş merkezi olsaydı iyi olurdu. Bir küçük market yetmiyor. İhtiyaçlarımızı karşılayamıyoruz (Ö27)"*Başka bir öğrenci, *"Bu olanaklar beni ne etkiledi ne de etkilemedi. Çok hoşlanmadığım bir ortamda olanakların iyi olması bir anlam ifade etmez. Kampüste çok etkinlik bulunmalıdır. Yoksa aidiyet gelişmez (Ö2/Ö19/Ö28/Ö27).*

Diğer bir taraftan bazı öğrenciler, *"Kampüs olanaklarının çoğunun ücretli olması aidiyet duygumu olumsuz etkiliyor. Örneğin, kampüsün bir yerinden diğer bir yerine gidebilmek için para ödüyoruz ve bu durum olumsuz etkiliyor. Ring servisleri yani ulaşım kesinlikle iyileştirilse*

daha iyi hissederdim. Sabah kampüsün girişine kadar metro ile gelip yukarıya çıkmak için bazen 30 dk. beklemek zorunda olmak çok olumsuz etkiliyor (Ö23/Ö24/Ö33)"

Başka bir öğrenci, *"Kampüs etkinlikleri o kadar etkili olmuyor. Öğrencilerin aidiyet duygusunu etkileyen daha çok öğrencilik deneyimleri ve öğrencilerin saygı ve itibar görmesidir (Ö15)"*Bir diğer öğrenci, *"Zaten kişisel olarak kampüs olanaklarından yeterince yararlanmadığım için pek etkilemiyor. Ama eğer ulaşım daha rahat olsaydı ve kulüpler çok çeşitli öğrenci zevklerine hitap etseydi iyi olabilirdi. Bizim üniversitede kulüplere verilen yer bile yemekhanenin altında izbe yerler. İnsan gitmek istemiyor. (Ö20)"*Diğer bir öğrenci, "*Aidiyeti belirleyen bu tür olanaklardan ziyade sosyal ortamlar ve arkadaşlıklardır. Bu anlamda insanların sosyalleşebilecekleri etkinlikler geliştirilmelidir (Ö7)."*Başka bir öğrenci, *"Sosyal, sportif etkinlikler iyi olmasına rağmen konferans, panel ve eğitim seminerleri gibi bilimsel etkinlikler sınırlı. Onlar geliştirilmelidir. Yine sosyal sorumluluk projeleri artırılmalıdır (Ö29/Ö32).*

Bu bölümde elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin kampüs olanaklarının özellikle ulaşım, yemekhane, yurt, sportif faaliyetler, kulüp faaliyetlerinin onların aidiyet duygularını geliştirmede etkili olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra özellikle konferans, panel vb. bilimsel faaliyetlerin sayısının ve içeriğinin de artırılmasının onları olumlu yönde etkileyeceği üzerinde durmaktadırlar. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik düzenlenecek olan kampüs olanaklarının onların aidiyet duygularını olumlu yönde etkileyeceğini söyledikleri görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kampüs olanaklarının üniversite öğrencilerinin aidiyet duygularını geliştirmedeki rolünü ortaya çıkartmayı amaçlayan bu çalışmada bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin yarısına yakını kendilerini üniversitelerine ait hissettiklerini ortaya koymaktadır. Bu anlamda özellikle öğrencilerin kampüs içerisinde yurtta kalmaları ya da yakın bir yerde yaşamaları, kampüsün sahip olduğu fiziksel çevrenin güzelliği, kampüsün güvenli bir çevrede olması ve arkadaş çevresinin kendilerini üniversiteye genel olarak aidiyet duymalarında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Yine kampüsteki sosyal avantajların, sağlık merkezinin ve spor alanlarının bulunmasının onları olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Diğer bir yandan öğrencilerin diğer yarısının, üniversiteye olan aidiyet hislerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan öğrenciler ise daha çok, kendilerine iyi davranılmadığını, özellikle kampüs içi ulaşımın kötü olduğunu, ring servislerin ücretli olmasının, üniversitenin kalabalık olmasının, spor alanlarının yetersiz olmasının ve fakülte yerleşimlerinin iyi olmadığının bunu belirlediğini vurgulamaktadırlar. Yine bu grupta yer alan öğrenciler üniversitenin tek tip insan yetiştirdiğini, derslerde yargılayıcı bir ortamın bulunduğunu, kampüsün bulunduğu mahalle ve çevresinin gelişmemiş olduğunu belirtmektedir. Bazı öğrenciler fakültelerinin kampüsün uç noktasında olduğunu, teknik bir üniversitede sosyal bölümün oluşunun dezavantaj oluşturduğunu ve sosyal olanakların eşit olmaması üzerinde durdukları görülmektedir. Johnson, Soldner, Leonard ve Alvarez (2007) de

yürüttükleri bir çalışmada öğrencilerin kampüste yurtlarının bulunmasının onların aidiyet duygularını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine benzer bir şekilde Spanierman, Soble, Mayfield, Neville, Aber, Khuri ve La Rosa (2013) da kampüste kalacak yerlerin bulunmasının aidiyeti etkilediği sonucunu bulmuşlardır. Aynı şekilde Bollen and Hoyle (1990) da kampüste kalacak yerlerin bulunmasının aidiyeti etkilediği sonucunu bulmuşlardır.

Öğrencilerin hangi tür kampüs olanaklarını görmek istediklerine ilişkin görüşlerigenel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin kampüslerinde spor olanakları, kafeler, yemek olanakları ve ücretlerini uygun ve internet erişimini genelde iyi bulmalarına rağmen ulaşım, ülke ve toplum sorunlarına ilişkin bilinçlendirmeyi, bilimsel konferans, panel ve bilim şenliklerini yetersiz buldukları görülmektedir. Bu anlamda öğrencilerin önemli bir kısmı yemek ücretlerini iyi bulmalarına rağmen yemekhaneyi küçük olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca öğrenciler ulaşım konusunda sıkıntılar yaşadıklarını, kampüs içi ulaşım yapan ring servislerin yetersiz ve az olduğunu, zaman zaman derslere yetişmekte zorluk yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu nedenle özellikle bu alandaki kampüs olanaklarının geliştirilmesine dair adımlar beklemektedirler. Yine öğrencilerin daha büyük ve merkezi konumda bir kütüphane görmek istedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenciler sağlık merkezinde fazla sayıda doktor ve tedavi seçeneklerini görmek istedikleri anlaşılmaktadır. Freeman, Anderman ve Jensen (2007) sınıfların öğrenme çevreleri ve fiziksel durumlarının da öğrencilerin aidiyet duygularını etkilediğini bulmuşlardır.

Kampüs olanaklarının üniversiteye aidiyet duygularını etkilemede ne kadar belirgin olduğuna ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin kampüs olanaklarının özellikle ulaşım, yemekhane, yurt, sportif faaliyetler, kulüp faaliyetlerinin onların aidiyet duygularını geliştirmede oldukça etkili olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler lisedeyken üniversiteyle ilgili kendilerine anlatılan ya da hayal ettikleri canlı ve kulüp etkinliklerinin bulunduğu kampüsleri aradıkları anlaşılmaktadır. Alptekin'e göre (2011) aslında öğrencilerin üniversiteye aidiyetlerinin ne derece önemli olduğunun güzel bir örneği, üniversiteye giriş sınavları sonucunda yapacakları tercihlerde yaşadıkları sıkıntılardır. Balkıs, Duru ve Buluş (2005) üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmalarda öğrenciler genel olarak, eğitim, barınma, sağlık durumu, beslenme, yönetime katılma, rehberlik, ekonomik sorunlar, uyum sorunları, arkadaş ilişkileri ve kişisel sorunları aidiyetlerini olumsuz etkileyen etmenler olarak sıralamaktadırlar. Bu tür olanakların bulunması özellikle öğrencilerin aidiyetlerini belirlemede çok belirgin olduğu dile getirilmektedir. Bunun yanı sıra özellikle konferans, panel vb. bilimsel faaliyetlerin sayısının ve içeriğinin de artırılmasının onları olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin, sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik düzenlenen kampüs olanaklarının onların aidiyet duygularını olumlu yönde belirlemektedir. Bir Museus ve Quaye (2009) öğrencilerin sosyalleşebilecekleri ortamların sağlanmasının onların aidiyet duygularını olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır.

Dokuzuncu Kalkınma Planı'nın (2007-2013) Gençlik Stratejisi'nde gençlerin geleceğe güvenle bakmasının topluma aidiyetleriyle ilişkili tutulduğu görülmektedir. Planda, gençlerin yaşadıkları topluma aidiyet duygusunun, duyarlılık anlayışının ve özgüvenlerinin geleceğe güvenle bakmasını sağlayacak şekilde geliştirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır (UNDP, 2008). Araştırmada öne çıkan en önemli durumlara göre de önerilerde bulunabiliriz.

- Öğrenciler kampüs olanakları söz konusu olduğunda daha çok fiziksel olanaklar üzerinde durmuşlardır. Okula ilk başladıkları zaman değişik oryantasyon çalışmaları vasıtasıyla kültürel ve bilimsel etkinlikler konusunda bilgilendirilebilirer.
- Kampüslerde öğrencilerin yurt, yemekhane gibi yaşam alanları ve spor alanlarının sayısı ve niteliği artırtılmalıdır.
- Kampüslerde farklı konularda öğrencilerin ilgisini çekebilecek panel, bilim şenlikleri ve diğer bilimsel etkinlikler daha sık düzenlenmelidir.
- Kampüslere ve kampüs içerisinde bulunan ulaşımın iyileştirilmesi ve ücretsiz olması sağlanmalıdır.

References

Alptekin, D. (2011). Toplumsal Aidiyet Ve Gençlik: Üniversite Gençliğinin Aidiyeti Üzerine Sosyolojik

Bir Araştırma, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Balkıs, M., Duru, E. & Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlik, Medya, Şiddete Yönelik

İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi, Ege Eğitim Dergisi (6)2, s. 81-97.

Bogdan, R. C.,&Biklen, S. K. (2003). Qualitativeresearchforeducation: an introductiontotheories

andmethods(4th ed.). New York: PearsonEducation.

Bollen, K. A.,&Hoyle, R. H. (1990). Perceivedcohesion: A conceptualandempiricalexamination. SocialForces,

69(2), 479–504.

Bronfenbrenner, U. (2005). Thebioecologicaltheory of humandevelopment. In U.Bronfenbrenner (Ed.), Making

humanbeingshuman: Bioecologicalperspectiveson humandevelopment(pp. 3–15). ThousandOaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). "Bilimsel

araştırma yöntemleri". Ankara: Pegem Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2013). Qualitativeinquiry&researchdesign: Choosingamongfive

approaches(3rd ed.). ThousandOaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Freeman, T. M.,Anderman, L. H., &Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in collegefreshmen at theclassroom

andcampuslevels. TheJournal of ExperimentalEducation, 75(3), 203–220.

Garcia, C. E., (2017). LatinxCollegeStudent Sense of Belonging: The Role of CampusSubcultures. Educational

Administration:Theses, Dissertations, andStudentResearch. 279,

https://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/279

Glaser, B. G. (1992). Basics of groundedtheory: emergence vs. forcing. MillValley, CA: Sociology

Press.

Hagerty, B. M. K., Williams, R. A., Coyne, J. C., &Early, M. R. (1996). Sense of belongingandindicators of

socialandpsychologicalfunctioning. Archives ofPsychiatricNursing, 10(4).

Hale, F. W. (2004). Introduction. In Frank W. Hale Jr (Ed.), Whatmakesracialdiversitywork in highereducation.

Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.

Hausmann, L., R. M., Schofield, J. W., &Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentionsto

persistamongAfricanAmericanand White first-yearcollegestudents. Research in HigherEducation, 48(7), 803–839

Hurtado, S.,&Ponjuan, L. (2005). Latinoeducationaloutcomesandthecampusclimate. Journal of Hispanic

HigherEducation, 4(3), 235–251.https://doi.org/10.1177/1538192705276548

Jacoby, B.,&Garland, J. (2004). Strategiesforenhancingcommuterstudentsuccess. Journal of CollegeStudent

Retention, 6(1), 61–79.

Johnson, D. R.,Soldner, M., Leonard, J. B., &Alvarez, P. (2007). Examining sense ofbelongingamongfirst-year

undergraduatesfromdifferentracial/ethnicgroups.Journal of CollegeStudent Development, 48(5), 525–542.

Kuh, G. D.,&Whitt, E. J. (1988). Theinvisibletapestry: Culture in Americancollegesanduniversities(ASHE-

EPIC HigherEducation Report No. 1). Washington, D.C.:AssociationfortheStudy of HigherEducation.

Marshall, C.,&Rossman, G. B. (2006). DesigningQualitativeResearch (4 th ed.). Thousand Oaks,

CA: Sage.

Maslow, A. H. (1962). Toward a psychology of being. New York, NY: vonNostrandReinhold.

Miles, M.B. &Huberman, M. A. (1994). An expandedsourcebookqualitativedataanalysis. London:

Sage.

Museus, S. D.,&Quaye, S. J. (2009). Toward an interculturalperspective of racialandethnicminoritycollege

studentpersistence. TheReview of HigherEducation,33(1), 67–94. https://doi.org/10.1353/rhe.0.0107

Museus, S. D. (2008a). Focusing on institutionalfabric: Using campusculture assessmentstoenhancecross-

culturalengagement. In S. R. Harper (Ed.),Creatinginclusiveenvironmentsforcross-culturallearning

andengagement inhighereducation. Washington, D.C.:NationalAssociation of StudentPersonnel

Administrators.

Museus, S. D. (2008b). The role of ethnicstudentorganizations in fosteringAfricanAmericanandAsianAmerican

students' culturaladjustmentandmembership atpredominantly White institutions. Journal of CollegeStudent Development, 49(6),568–586. https://doi.org/10.1353/csd.0.0039

Nuñez, A.-M. (2009). Latinostudents' transitiontocollege: A socialandinterculturalcapitalperspective. Harvard

EducationalReview, 79(1), 22–48.

Rosenberg, M.,&McCullough, B. C. (1981). Mattering: Inferredsignificancetoparentsandmentalhealthamong

adolescents. In R. Simmons (Ed.), Research in CommunityandMentalHealth(Vol. 2). Greenwich, CT:

JAI Press.

Sanchez, B.,Colon, Y., &Esparza, P. (2005). The role of sense of schoolbelongingandgender in theacademic

adjustment of Latinoadolescents. Journal of YouthandAdolescence, 34(6), 619–628.

Schlossberg, N. K. (1989). MarginalityandMattering: KeyIssues in BuildingCommunity. New Directionsfor

Student Services, 48, 5–15.

Spanierman, L. B.,Soble, J. R., Mayfield, J. B., Neville, H. A., Aber, M., Khuri, L., &De La Rosa, B. (2013).

Livinglearningcommunitiesandstudents' sense ofcommunityandbelonging. Journal of CollegeStudentAffairsResearchandPractice, 50(3), 308–325.

Strayhorn, T. L. (2012). Collegestudents' sense of belonging: A keytoeducationalsuccessforallstudents. New

York, NY: Routledge.

UNDP, (2008). Türkiye'de Gençlik: İnsani Gelişme Raporu, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı,

Desen Ofset, Ankara.

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

MODELLERLE ÖĞRETİMİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ KARIŞIM TÜRLERİYLE İLGİLİ ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Kübra SEZER*

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

Prof. Dr. Suat ÜNAL

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

Öz

Modeller, karmaşık ve anlaşılması zor nesnelerin ya da resminin basitleştirilmiş temsilleridir. Fen bilimlerindeki kavramların etkili bir şekilde öğrenilmesinde ve öğretilmesinde modeller önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmanın amacı modellerle öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının karışım türleri hakkındaki anlamaları üzerine etkisini araştırmak, model tabanlı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin, öğretmen adaylarının anlama düzeyleri üzerine etkisini belirlemektir. Çalışmada yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesindeki toplam 63 fen bilimleri dersi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örgün programda okuyan 31 kişilik grup deney, ikinci öğretim programında okuyan 32 kişilik grup ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda konu daha çok modeller kullanılarak işlenmiş, kontrol grubunda ise ders işlenişine müdahale edilmemiştir. Ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu 3 soru kullanılmıştır. Sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmış, kimya alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra sorulara son hali verilmiştir. Açık uçlu soruların analizinde "anlama, kısmen anlama, kavram yanılgılı kısmen anlama, yanılgılı anlama, anlamama/boş" şeklinde kategoriler kullanılmış ve puanlama buna göre yapılmıştır. Veri toplama aracı, hem deney hem de kontrol grubuna öğretim öncesi ön test ve sonrasında ise son test olarak uygulanmıştır. Çalışma öncesinde konuyla ilgili uygulanan ön test ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön bilgilerinin benzer olduğu tespit edilmiştir.

Son test verileri analiz edildiğinde ise, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin anlama düzeyleri arasında dikkate değer farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Öğretim öncesinde hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin karışım türleri hakkında çok sayıda yanılgıya sahip oldukları, deney grubunda öğretim sonrasında yanılgılarda büyük oranda azalma olurken, kontrol grubunda ise bu azalmanın yeterli olmadığı ve yanılgıların bazılarının öğretim sonrasında da devam ettiği görülmüştür. Çalışmanın sonunda modellerin diğer disiplinlerdeki çeşitli konuların öğretiminde etkililiğinin araştırılması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kimya eğitimi, modellerle öğretim, öğrenci anlama düzeyi

THE EFFECT of TEACHING WITH MODELS on PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' UNDERSTANDING LEVELS of MIXTURE TYPES

Abstract

Models are the simplified representations of complex or abstract objects or ideas. Models play a significant role in effectively learning/teaching the concepts in science. The purpose of our study was to investigate the impact of teaching with models on pre-service science teachers' understanding of the mix types, and to compare the efficiancy of traditional teaching methods and model based teaching method in terms of pre-service science teachers' understanding levels. In this study, quasi-experimental research design was used. The sample of the study consisted of 63 pre-service science teachers studying in a state university located in the Black Sea region in the academic year of 2016-2017. 31 pre-service science teachers were appointed as the experimental group, while 32 of those were appointed as the control group randomly. In the experimental group, the topic was taught with models and in the control group, there was no intervention in the lessons. In this study, 3 open-ended questions were used as data collection tool. The questions were prepared by the researchers of the study, and then the opinions of two academicians studying in the field of chemistry were taken, so that the necessary changes were made and the questions were finalized. In the analysis of open-ended questions, categories such as ''comprehension, partial comprehension, misunderstanding with partial comprehension, misunderstanding, not understanding/empty'' categories were used and scoring was made according to these categories. The data collection tool was applied to both experimental and control groups as pre- and post-test before and after the teaching applications. Before the study, according to the pre-test scores, it was determined that pre-service science teachers' understanding levels in the experimental and control group were similar before the teaching of subject. Results demonstrated that both experimental and control group students had had many misconceptions about the mixture types before the teaching of subject. However, there was a considerable decrease in the misconceptions after the intervention in the experimental group

while in the control group it was determined that this decrease was not enough and some of the misconceptions continued after the instruction. At the end of the research, it has been suggested that the effectiveness of using models should also be investigated in in the teaching of other disciplines.

Key Words: Chemistry education, teaching with models, students' understanding levels

Introduction

Today, science and science concepts play a major role in the continuous development of technology. However, researches indicate that students have difficulty in understanding of the science concepts generally, so that they could not understand them adequately and not establish the correct relations between these concepts (Duman & Avcı, 2016; Kara, 2016; Kıryak, Bulunuz & Zeybek, 2015). Models have an important place in establishing the correct relations between concepts and in learning of the concepts effectively by students (Adadan, 2014; Ergün, 2013).

Yiğit and Özmen (2006) described the models as three-dimensional materials which represent the objects, concepts or facts that are too small to be seen by the eye, or too large to be perceived, and impossible to bring to the classroom due to the various reasons. Three-dimensional models are the most used model types in science and chemistry teaching (Berber, 2008). When abstract situations are taught with three-dimensional models or other model types, they become more concrete and perceptible for students (Balkan, 2007; Güneş & Çelikler, 2010; Zeynelgiller, 2006). They make students visualize the abstract concepts or phenomenon in their mind, so that students can understand them easily. In researches on using three-dimensional models in the teaching of different science concepts, it has been shown that they make contribution to the students' understanding of science concepts and provide permanent learning (Greca & Moreira, 2000). Moreover, in many studies, the teaching of different subjects with models also increased students' academic achievement, remediate their misconceptions and improved their understanding level (Arslan & Doğru, 2014; İnal & Aydın, 2015; Ünal & Ergin, 2006).

Chemistry is one of the courses that students have difficulty in understanding and have misconceptions due to the fact that it includes many abstract concepts, events, laws or theories. One of the chemistry topics in which students have difficulty in understanding is the mixtures and solutions. In many researches, it has been declared that the students at different levels have difficulty in understanding the subject of mixtures and solutions and also they have various misconceptions (Çavdar & Doymuş, 2018; Demirbaş, Altınışık, Tanrıverdi & Şahintürk, 2011; Pınarbaşı, Canpolat, Bayrakçeken, Sözbilir & Doymuş, 2002).

When the studies on mixtures and solutions are analyzed, it is seen that they focus on determining misconceptions generally (Dönmez, 2011; Kalın & Arıkıl, 2010; Pınarbaşı et al., 2002; Sökmen & Bayram, 2000; Şen & Yılmaz, 2012; Uyanık & Serin, 2016). Moreover, there are many researches exploring the efficiancy of different teaching processes, methods or techniques on students' understanding levels or achievements about this subject (Çalık, 2006; Demirbaş et al., 2011; Karamustafaoğlu, Ayas & Coştu, 2002). However, a study in which the models were used and the effectiveness of these models was investigated hasn't been found in the related literature. So, the purpose of our study was to search the efficancy of the teaching with models on pre-service science teachers' understanding levels of the mixture and solution types.

Method

A quasi-experimental design was used in this research. Because it is well suited to search the efficiency of educational interventions, pre-test-post-test control group design was used. The sample of this research included of 63 pre-service science teachers studying in a state university in the Black Sea region in the academic year of 2016-2017. They were taking the General Chemistry course in two classes. Two classes were randomly attended as the control and the experimental group.While the experimental group consisted of 31 students, the control group comprised of 32 students. Different models were used during the teaching of the topic in the experimental group, while there was no intervention in the control group. Three open-ended questions were used as data collection tool in the study, and implemented to the experimental and the control group students as pre-and post- tests. In the beginning of the study, the pre-knowledge of the experimental and control group students were found to be similar.

In the experimental group, different model types were used in the teaching of the subject. The concepts of concentrated and diluted solutions were taught with the models depicting the microscopic representations and a simulation (URL-1, 2017). In addition, a three-dimensional model was used for concentrated and diluted solutions (Figure, 1). When the solution types in terms of their saturation state were taught, the models depicting the microscopic representations, a simulation (URL-2, 2017) and an analogy (Çalık & Ayas, 2005) were used. A sample screenshot from the simulation used in this study (URL-2, 2017) is shown in Figure 2. In the teaching of mixture types (suspension, emulsion, colloid etc.), the models depicting the microscopic representations were also used (Figure 3). In the control group, there was no intervention made by reserachers. Lecturing was generally used as the teaching method, and sometimes class discussions and question-answer technique were employed.

Figure 1. The three-dimensional model used to explain the concept of concentrated and diluted solution.

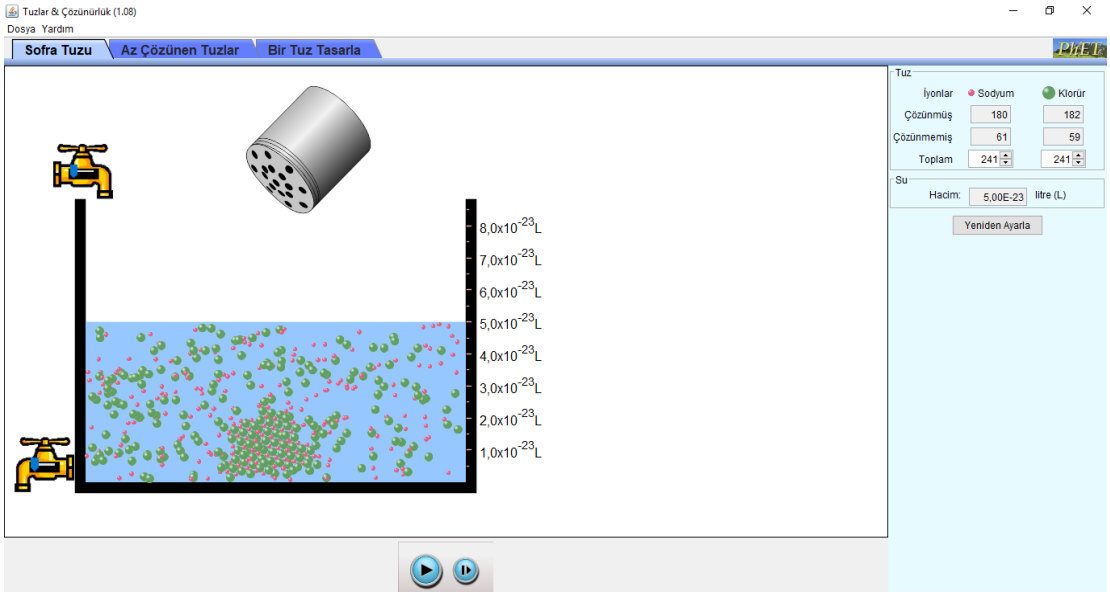


Figure 2. A sample screenshot from the simulation in the teaching of solution types in terms of the saturation state.

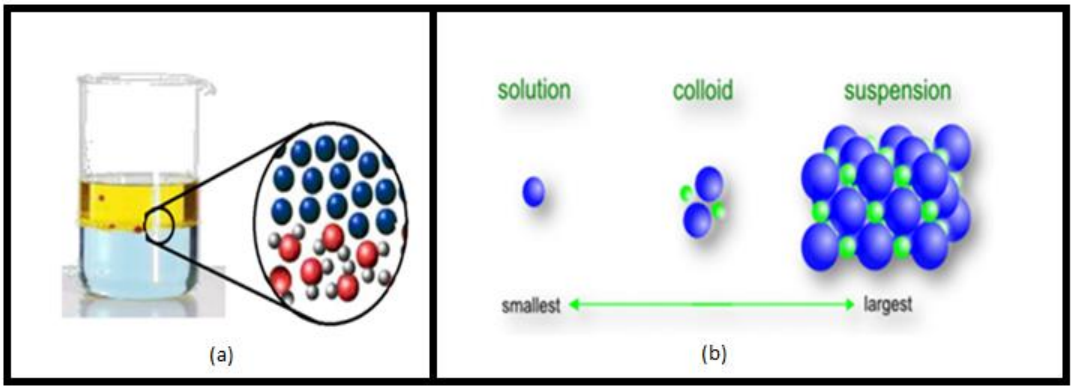


Figure 3. (a, b) The models depicting the microscopic representations of mixture types (emulsions, suspensions, etc.)

Three open-ended questions as data collection tool were used to detect how students' understanding levels of mixture and solution types changed before and after the application. These questions were prepared by the researchers. Afterwards, the data collection tool was finalized by regarding the opinions and suggestions of two academicians who were studying in the domain of chemistry. The first question is reletad to the concentrated and diluted solutions, the second one is related to the unsaturated, saturated and supersaturated solutions, and the third one is concerning with the mixture types (emulsion, suspension, etc.). The open-ended questions were applied to the experimental and control group students both before and after the instruction of the subject. The open-ended questions used in this research as the data collection tool is shown in Appendix 1.

In the analysis of open-ended questions, "*sound understanding, partial understanding, partial understanding with a specific misconception, specific misconception* and *no response/no understanding"* categories were used. The categories and their definitions used to classify students' understanding levels on solution and mixture types are as follows:

Sound Understanding (SU): Student responses that include all aspects of the the expected response.

Partial Understanding (PU): Student responses including at least one of the components of the expected response, but not all.

Partial Understanding with a Specific Misconception (PUSM): Student responses that include some components of the validated response with alternative ideas.

Specific Misconception (SM): Student responses that include completely scientifically unacceptable responses and explanations.

No Response/No Understanding (NR/NU): Student responses that include reputations of a part or full of the question and irrelevant ideas, and no answer (Çalık, 2006; Ünal, Coştu & Ayas, 2010).

Students' answers to the pre- and post-test were analyzed independently by both researchers. Then, the researchers came together and compared the results of the analysis. As a result of the comparison, it was seen that the results attained by the two researchers were quite similar. In the case where the two researchers differed in their analysis, two researchers came together again and reached a consensus by discussing. Then, the percentages of the students whose responses in classified in the aforementioned categories on the pre- and post-test were counted up and presented as tables. In addition, the misconceptions of the students whose responses in the classified under "*Partial Understanding with a Specific Misconception*"and *Specific Misconception"* and their percentages were determined and presented as tables for the readers.

Results

The first open-ended question in our research is about the concentrated and diluted solutions. Pre-service science teachers' responses to the first open-ended question were analyzed based on the specified categories. Table 1 presents the distribution of the responses of the experimental and the control group students to the first open-ended question before and after the instruction.

Table 1. Distrubition of the student responses to the first open-ended question by categories

First Open-ended Question	*SU* (%)		*PU* (%)		*PUSM* (%)		*SM* (%)		*NR/NU* (%)	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
Experimental	81	100	13	-	-	-	6	-	-	-
Control	78	91	16	3	-	-	6	6	-	-

As seen in Table 1, it was determined that both experimental and control group students responded to the first open-ended question correctly and their responses were generally in the category of *sound understanding* before the instruction (E:81%, C:78%). In addition, it was seen that the percentages of student responses in the category of *partial understanding* (E:13%, C:16%) and *specific misconception* (E:6%, C:6%) were similar before the instruction. After the instruction, it was seen that all of the experimental group students gave answers to the fisrt open-ended question in the category of *sound understanding.* However, 91% of the control group students responded in the category of *sound understanding*, and there were still some student responses in category of *partial understanding* (3%) and *specific misconception* (6%)

on the post-test after the instruction.In the control group, it was seen that the percentage of students, who responded in the category of *specific misconception* did not change in spite of the instruction.

The misconceptions determined in the student responses to the first open-ended question and percentages of students who had these misconceptions before and after the instruction are indicated in Table 2.

As seen in Table 2,very few of the students in both the experimental and the control group anwered to this question with misconception. Most of them answered this question correctly before and after the instruction. However, when the experimental and the control groups were compared, as is seen that there were no students having these misconceptions after the instruction, but some misconceptions were encountered in the control group in spite of the instruction.

Table 2. The misconceptions in the student responses to the first question and their percentages

Question-1	**CONTROL**				**EXPERIMENTAL**			
	Pre-Test		**Post-Test**		**Pre-Test**		**Post-Test**	
Misconceptions and errors	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Reversely ordering the solutions with regard to the amount of the solute and confusing the concentrated and diluted solution with each other	1	3	1	3	2	6	-	-
Reversely ordering the solutions with regard to the amount of the solute and giving no explanations	1	3	1	3	-	-	-	-

The second open-ended question in our research is about the unsaturated, saturated and supersaturated solutions. Pre-service science teachers' answers to the second openended question were analyzed based on the aforementioned categories. Table 3 presents the distribution of the responses of the experimental and the control group students to the second open-ended question before and after the instruction.

Table 3. Distrubition of the student responses to the second open-ended question by categories

Second Open-ended Question	*SU* (%)		*PU* (%)		*PUSM* (%)		*SM* (%)		*NR/NU* (%)	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
Experimental	3	94	-	-	87	6	10	-	-	-
Control	6	31	-	-	88	69	6	-	-	-

As seen in Table 3, a large number of the students in the experimental andthecontrol groups responded in the category of "*partial understanding with a specific misconception"* to the second open-ended question on the pre-test before the instruction (E:87%, C:88%). In addition, it is seen that the percentages of student answers in the category of "*sound understanding* (E:3%, C:6%)" and "*specific misconception* (E:10%, C:6%)" were similar before the instruction. After the instruction, it was seen that almost whole of the experimental group students (94%) gave responses to the second open-ended question in the category of *sound understanding*. However, this ratio was 31% in the control group on the post-test after the instruction. Moreover, more than twothirds of the control group students (69%) still responded in the category of *partial understanding with a specific misconception* on the post-test after the . While 10% of the experimental group students and 6% of the control group students answered in the category of *specific misconception* in pre-test, there was no student answered in this category in both groups in the post-test.

The misconceptions determined in the students' responses to the second open-ended question and the percentages of students having these misconceptions before and after the instruction are presented in Table 4.

As seen in Table 4, both experimental and control group students had many misconceptions about the concepts of saturated, supersaturated and unsaturated solutions before the instruction. Some of them continued their misconceptions after the instruction especially in the control group. When the experimental and control groups were compared, the percentage of students having misconceptions slightly decreased in the control group after the instruction, while a greater decrease was observed in the percentages of experimental group students having misconceptions. It was seen that almost whole of students in the experimental group which had misconceptions, except for the two students (6%) having first misconception (see Table 4), changed their ideas into the scientifically accepted ones. However, most of the students in control group having misconceptions in pre-test continued their misconceptions on post-test in spite of the instruction.

Table 4. The misconceptions in the student answers to the second question and their percentages

Question-2	**CONTROL**		**EXPERIMENTAL**	
	Pre-Test	**Post-Test**	**Pre-Test**	**Post-Test**
Misconceptions	**%**	**%**	**%**	**%**
The solution in third container is supersaturated because NaCl remained at the bottom of the container / because precipitation occurred / because more NaCl remain at the bottom of the contatiner / because the solution dissolved as much as solute as possible and the rest fall out of the solution.	47	47	48	6
The solution in third container is supersaturated because there is more solute (42 g) in the container than the water can dissolve (37 g) / because there is	44	22	35	-

abundant solute in the container / because the amount of solute is more than it should be				
The solution in third container is unsaturated because it could not dissolve some of the solute / because it could not dissolve the entire of the solute which put in the container.	-	-	13	-
The solution in the fourth container is a saturated solution because there is no precipitation at the bottom, all NaCl is dissolved.	44	34	16	-
The solution in the fourth container is a saturated solution because it has a homogeneous appearance / because it dissolved as much as solute as possible / because ıt dissolved the entire of the solute which put in the container	6	-	26	-
The solution in the first container is saturated because it dissolved all of the solute / because there is no solute at the bottom of the container, it looks homogeneous / because the solute is dispersed homogeneously.	3	3	10	-
The solution in the second container is saturated because it dissolved all of the solute / because there is no solute at the bottom of the container, it looks homogeneous	3	3	10	-
The solution in the second container is unsaturated because it looks homogeneous/ because there is no solute at the bottom of the container, it means it can dissolve more solute.	6	-	-	-

The third open-ended question in the data collection tool used in this research is about the mixture types. Pre-service science teachers' responses to the third open-ended question were analyzed based on the specified categories. Table 5 presents the distribution of the responses of the control and experimental group students to the third open-ended question before and after the instruction.

Table 5. Distribution of the student responses to the third open-ended question by categories

Third Open-ended Question	*SU* (%)		*PU* (%)		*PUSM* (%)		*SM* (%)		*NR/NU* (%)	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
Experimental	-	55	-	-	100	45	-	-	-	-
Control	-	6	-	-	97	94	-	-	3	-

As seen in Table 5, almost all of the students responded in the category of "*partial understanding with a specific misconception"* to the third open-ended question investigating the students' understanding of the mixture types. In the experimental group, the percentage of

student responses in the category of "*partial understanding with a specific misconception"* decreased more than half after the insctruction. However, in the control goup, there was a fewer decrease in the percentages of students responded in this category after the insctruction (from 97% to 94%). After the instruction, morethan half of the experimental group students (55%) responded in the category of *sound understanding*, while the only 6% of the control group students answered in the category of *sound understanding* on post-test.

The misconceptions determined in the students' answers to the third open-ended question and the percentages of students having these misconceptions before and after the instruction are presented in Table 6.

Table 6 . The misconceptions in the student answers to the third question and their percentages

Question-3	**CONTROL**				**EXPERIMENTAL**			
	Pre-Test		**Post-Test**		**Pre-Test**		**Post-Test**	
Misconceptions	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Fog is a solution	9	28	9	28	12	39	5	16
Fog is an emulsion	3	9	2	6	2	6	-	-
Fog is a solid-gas mixture	2	6	2	6	2	6	2	6
Fog is a suspension	3	9	3	9	2	6	1	3
Fog is a gas-gas mixture	6	19	3	9	12	39	2	6
Fog is a coloid	-	-	-	-	2	6	2	6
Milk is a solution	11	34	7	22	12	39	2	6
Milk is a suspension	10	31	7	22	10	32	3	10
Clean air is a heterogeneous mixture	16	50	12	38	9	29	5	16
Clean air is an aerosol	15	47	17	53	17	55	6	19
The mixture of olive oil and water is a solution	3	9	3	9	-	-	-	-
The mixture of olive oil and water is a suspension	10	31	9	28	9	29	3	10
Cologne is a liquid-gas mixture	10	31	8	25	11	35	6	19
Cologne is a suspension	3	9	3	9	4	13	3	10
Cologne is an emulsion	12	38	11	34	12	39	4	13
Cologne is a heterogeneous mixture	5	16	5	16	9	29	6	19
Cologne is an aerosol	2	6	2	6	4	13	3	10
The mixture of chalk powder and water is a solution	-	-	-	-	2	6	1	3
The mixture of chalk powder and water is an emulsion	14	44	5	16	10	32	1	3
22k gold bracelet is a heterogeneous mixture	15	47	7	22	3	10	2	6

As seen in Table 6, the experimental and the control group students had many misconceptions about the mixture types before the instruction and some of them continued after the instruction. Some of the most common misconceptions held by the students before the implemention were as following: "Fog is a solution (C:28%, E:39%)", "Milk is a solution (C:34%, E:39%)", "Clean

air is a heterogeneous mixture (C:50%, E:29%)", "Clean air is an aerosol (C:47%, E:55%)", "The mixture of olive oil and water is a suspension (C:31%, E:29%)", "Cologne is a liquid-gas mixture (C:31%, E:35%)", "Cologne is an emulsion (C:38%, E:39%)", and "The mixture of chalk powder and water is an emulsion (C:44%, E:32%)". After the instruction, it is seen that there is a decrease in the number of students who have misconceptions in both experimental and control groups. However, the numbers of students with misconceptions show little decrease in the control group, whereas a greater decrease was observed in the experimental group.

Discussion and Conclusion

It was concluded that the concepts of concentrated and diluted solutions were understood by the most of the pre-service science teachers at a high level even before the instruction, because the majority of them gave responses in the category of *sound understanding* to the first question. This may be due to the fact that these concepts are taught again in the science courses at elementary school level and in the chemistry courses at secondary school level. However, there were few students confusing the concepts of diluted and concentrated solution in the control group after the instruction, while there is no student confusing these concepts in the experimental group after the instruction when compared the experimental and the control group students. Therefore, it can be concluded that the instruction used in the experimental group including a three-dimensional model, a simulation and the models depicting the microscopic representations have positive effects on the students' understanding levels. Similar results were reported by Çalık (2006).

Considering the misconceptions in student responses to the second question on the types of soultions according to their saturation state and the percentage of these misconceptions in pre- and post- tests (see Table 4), it can be deduced that most experimental and control group students have difficulties in determining the type of a solution according to their saturation state and they have various misconceptions about the saturated, unsaturated and supersaturated solutions especially before the instruction in the second question. It was specified that a large number of students was not able to distinguish between the saturated, unsaturated and supersaturated solutions. In their study, Pınarbaşı and Canpolat (2003) also reported that the undergraduate students had similar misconceptions. They found that the undergraduate students described a solution as a supersaturated solution in the presence of undissolved solids at the bottom of the container. There are several studies in the literature reporting that students have misconceptions about types of solutions in terms of their saturation and they cannot distinguish between saturated, super saturated and unsaturated solutions (Demirbaş, et al, 2011; Dönmez, 2011). When control and experimental groups were compared, it was seen that large part of students in the experimental group which had misconceptions in pre-test changed their ideas into the scientifically accepted ones after the instruction, while morethan half of control group students even continued to have some misconceptions after instruction. Therefore, it could be deduced that the models used in the teaching of saturated, supersaturated and unsaturated

solutions in the experimental group were found to be effective in improving the level of students' understanding. Similar result was found in the study by Sarıkaya, Selvi & Doğan Bora (2004), and they reported that using models in the teaching process had increased the students' achievement. In many studies, it has been declared that the models help students visualize the abstract concepts in their mind, make students perceive eaiser by means of addressing more than one sense, and affect learning positively (Çavdar & Doymuş, 2018; Minaslı, 2009).

The findings from the third question on the types of mixtures indicate that the traditional methods used in control group is not very effective for providing students more scientific understandings and conceptual change. However, after the teaching process used in experimental group, it was seen that nearly half of the students had more scientific understandings and their misconceptions were reduced. This situation shows that the models used during teaching process in experimental group are effective in increasing the students' understanding levels and providing conceptual change. This result is analogous with the results of the earlier studies (Arslan & Doğru, 2014; Batı, 2014). It has been reported in many studies in the literature that the teaching processes using various model types such as three-dimensional models, simulations and analogies are effective in making students learn the science concepts easier and increasing students' achievement (Adadan, 2014; Çalık, 2006; Gümüş, Demir, Koçak, Kaya & Kırıcı, 2008; Kılıç, 2007; Kobal, 2011; Köklü, 2009).

Examining the misconceptions in student responses to the third question on the types of mixtures and the percentage of these misconceptions in pre- and post- tests (see Table 6), it can be deduced that many students have difficulties in determining the type of a mixture and they have various misconceptions about the samples of mixtures given in the third question. It was determined that many students had even difficulty in determining whether or not the samples given in the third question such as fog, milk, clean air, mixture of olive-oil and water, cologne, the mixture of chalk powder and water, and 22k gold bracelet were homogeneous or heterogeneous. Comparing the percentages of these misconceptions held by students before and afer the instruction (see Table 6), it was found that the percentage of students having misconceptions slightly decreased after the instruction conducted in the control group, while a greater decrease was observed in the percentages of expermental group students having misconceptions. These findings show that traditional instruction is not very effective in remediation of students' misconceptions (Demirbaş, et al, 2011; Şendur, Toprak & Pekmez, 2008). Moreover, it may be also concluded that teaching with models is quite effective in remediating of students' misconceptions and in providing conceptual change. Similar results are also acquainted in the literature (Ekiz, 2015; Gümüş, et al, 2008).

In general, although the number of students with misconceptions decreased in expermental group students, it was found that some misconceptions in both experimental andt control groups could not be remediated and some misconceptions continued in spite of the instruction process. It is a result of many studies, in which the efficiency of various teaching methods for the

teaching/learning of different subjects was investigated, that the misconceptions of students may not be remediated completely and they are resistant to change (Okumuş, Öztürk, Doymuş & Alyar, 2014; Okumuş, Çavdar & Doymuş, 2015).

Implications for Teaching

Considering results of our study, following suggestions can be presented:

1. Considering that the teaching with models increased students' understanding levels of mixture and solution types, it is proposed to use models in the teaching of different science and chemistry subjects and to investigate their effectiveness on different variables such as students' academic success, attitudes, or understanding levels.

2. This study is limited with only the subject of mixture and solution types. An instructional design including many and different types of models for the teaching of whole unit "Mixtures and Solutions" can be designed and its effectiveness can be investigated.

3. In our study, the models used in experimental group were developed by researchers or taken from the different resourses such as Internet and academic journals. Instead of presenting students with the models pre-made by the teacher or another person, it is proposed that an instruction can be designed in which students form their own models. This may produce more effective results on students' learning.

4. Considering that the traditional methods are not so effective in enhancing students' understanding level and remediating their misconceptions, it is proposed to use models or various teaching methods including models and modelling activities in teaching science in order to enhance understanding levels of students and to provide them with more scientific ideas.

5. The fact that teachers have misconceptions about science concepts means that their students will probably have these misconceptions. Therefore, it should be ensured that pre-service science teachers should gain knowledge and become experienced about the misconceptions and the remediation methods of these misconceptions in scince during their undergraduate education.

References

Adadan, E. (2014). Investigating the effect of model-based leaning envronment on preservice chemistry teachers' understandings of the particle theory of matter and the nature of scientific models. Ondokuzmayis University Journal of Education, 33(2), 378-403.

Arslan, A. & Doğru, M. (2014). The effects of modelling based science and technology teaching on understanding, memorization, creativity and the mental models of primary school students. Mediterranean Journal of Humanities, 4(2), 1-17.

Balkan, A. (2007). The effectts of using maps on lesson behaviors, achievement and memorization level in social studies to the seventh grade primary students. Unpublished master's thesis, Sakarya University Institute of Social Sciences, Sakarya.

Batı, K. (2014). The effectiveness of modeling based science education; Its effects on students' views about nature of science and critical thinking abilities. Unpublished doctoral thesis, Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Ankara.

Berber, N. C. (2008). Effectiveness of pedagogical-analogical models for the realization of conceptual change on instruction of work-power-energy concepts: An example from Konya. Unpublished doctoral thesis, Selçuk University, Institute of Science, Konya.

Çalık, M. (2006). Devising and ımplementing guide materials related to solution chemistry topic in grade 9 based on constructivist learning theory. Unpublished doctoral thesis, Karadeniz Technical University, Institute of Natural Science, Trabzon.

Çalık, M. & Ayas, A. (2005). An analogy activity for incorporating students' conceptions of types of solutions, Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 6 (2), Article 6.

Çavdar, O. & Doymuş, K. (2018). The using of cooperative learning method with seven principles for good practice and models in teaching of the subject of mixtures. Journal of Theory and Practice in Education,14(3), 325-344.

Demirbaş, M., Tanrıverdi, G., Altınışık, D. & Şahintürk, Y. (2011). The impact of conceptual change texts on the elimination of misconceptions of science teacher candidates about the subject of Solutions. Sakarya University Journal of Education, 1(2), 52-69.

Dönmez, Y. (2011). Determination of the understanding levels of preservice primary school teachers about chemistry concepts and of their misconception. Unpublished master's thesis, Selçuk University Institute of Educational Sciences, Konya.

Duman, M. Ş. & Avcı, G. (2016). Misconceptıons of eighth grade students' on the unit of states of matter and heat. Uşak University Journal of Educational Research, 2(3), 129- 165.

Ekiz, M. (2015). The effect of teaching process supported by models and activities upon the lack of knowledges and misconceptions of digestive system subject. Unpublished master's thesis. Karadeniz Technical University, Institute of Educational Sciences, Trabzon.

Ergün, A. (2013). Misconceptions about atoms and molecules and examplary activities to overcome these. Unpublished doctoral thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.

Greca, I. M., & Moreira, M. A. (2000). Mental models, conceptual models, and modelling. International Journal of Science Education, 22(1), 1- 11.

Gümüş, İ., Demir, Y., Koçak, E., Kaya, Y. & Kırıcı, M. (2008). The effects of model-teaching on students success. Erzincan University Journal of Education Faculty, 10(1), 65-90.

Güneş, M. H. & Çelikler, D. (2010). The investigation of effects of modelling and computer assisted instruction on academic achievement. International Journal of Education Researchers, 1(2), 22-28.

İnal, Z. & Aydın, A. (2015). The effect of using models on academic achievement and continuance of knowledge in teaching of the matter and heat unit. Journal of Kırşehir Education Faculty, 16(3), 19-37.

Kalın, B. & Arıkıl G. (2010). Misconceptions possessed by undergraduate students about the topic "solutions". Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 4(2), 177-206.

Kara, F. (2016). Relationship between their opinons about their daily life association with informatin that middle school 5th grade students have learnd in science course and their achievements in science course. Erzincan University Journal of Education Faculty, 18(2), 1380-1397.

Karamustafaoğlu, S., Ayas, A. & Coştu, B. (2002). Classroom teacher candidates' misconceptions on solutions and the remediation of these misconceptions by concept mapping technique, V. National Science and Mathematics Education Congress, ODTÜ, Ankara.

Kılıç, D. (2007). The effect of the teaching with analogies model on elimination of misconceptions of 9th grade students about chemical bonding. Unpublished master's thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.

Kıryak, Z., Bulunuz, N. & Zeybek, Ö. (2015). Determination of 7th grade students' conceptual understanding levels about heat and temperature with formative assessment probes. Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 9(2), 34-60.

Kobal, S. (2011). The investigation of effect of analogies on 8th grade students' achievement, attitude and retention level in teaching science course. Unpublished master's thesis, Pamukkale University Institute of Science, Denizli.

Köklü, N. (2009). The effect of pedagogic and analogic models in teaching of electrics subject to the success of student. Unpublished master's thesis. Selçuk University, Institute of Science and Technology, Konya

Minaslı, E. (2009). The effect of using model and simulation teaching techniques on the achivement, concept learning and remembering in the unit of structure and properties of matter. Unpublished master's thesis. Marmara University, Institute of Educational Sciences, İstanbul.

Okumuş, S. & Doymuş, K. (2018). The effect of ımplementing the seven principles for good practice with cooperative learning and models on 6 th graders' academic achievement in science. Journal of Bayburt Education Faculty, 13 (25), 203-238.

Okumuş, S., Çavdar, O., & Doymuş, K. (2015). The understandings of the particulate nature of matter via conductivity of solutions. Amasya Faculty of Education Journal, 4(2), 220-245.

Okumuş, S., Öztürk, B., Doymuş, K. & Alyar, M. (2014). Aiding comprehension of the particulate of matter at the micro and macro levels. Journal of Educational Sciences Research, 4(1), 349-368.

Pınarbaşı, T. & Canpolat, N. (2003). Students' understanding of solution chemistry, Journal of Chemical Education, 80(11), 1328-1332.

Pınarbaşı, T., Canpolat, N., Bayrakçeken, S., Sözbilir, M. & Doymuş, K.(2002). Students' understanding of some concepts in solution chemistry. XVI National Chemistry Congress, 2002, Konya.

Sarıkaya, R., Selvi, M. & Doğan Bora, N. (2004). The importance of using models for teaching mitosis and meiosis. Kastamonu Education Journal, 12(1), 85-88

Sökmen, N. & Bayram, H. (2000). 5, 8. and 9th grade students' understanding levels of the pure substance, homogenous and heterogeneous mixture and thier misconceptions, IV. Science Education Congress, Hacettepe University, 6-8 September, Ankara. .

Şen, Ş. & Yılmaz, A. (2012). Examination of misconceptions related to melting and dissolving on the basis of ontology. Amasya University Journal of Education Faculty, 1(1), 54-72.

Şendur, G., Toprak, M. & Şahin-Pekmez, E. (2008). The effects of using analogies to prevent misconceptions about evaporation and boiling. Ege Education Journal, 9(2), 37-58.

URL-1 (2017), Sugar and Salt Solutions, Access Date: 22 Mart, https://phet.colorado.edu/tr/simulation/sugar-and-salt-solutions

URL-2 (2017), Salts & Resolution, Access Date: 22 Mart, https://phet.colorado.edu/tr/simulation/soluble-salts

Uyanık, G. & Serin, M. K. (2016). Determination the misconceptions in some basic science subjects of primary teacher candidates. Amasya University Journal of Education Faculty, 5(2), 510-553.

Ünal, S., Coştu, B. & Ayas, A. (2010). Secondary school students' misconceptions of covalent bonding. Journal of Turkish Science Education, 7(2), 3-29

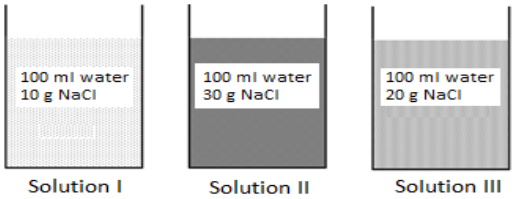
Ünal, G. & Ergin, Ö. (2006). Science education and models, Turkish National Education Journal, 171, 188-196.

Yiğit, N. & Özmen, H. (2006). Examining the models prepared for the science teaching in terms of educational objectives aimed. Ondokuz Mayıs University Faculty of Education Journal, 21, 1-14.

Zeynelgiller, O. (2006). The effect of the use of models in chemistry subject of science lesson in secondary schools on students' success. Unpublished master's thesis. Celal Bayar University, Institute of Science and Technology, Manisa.

APPENDIX-1. Open-ended questions used in this research

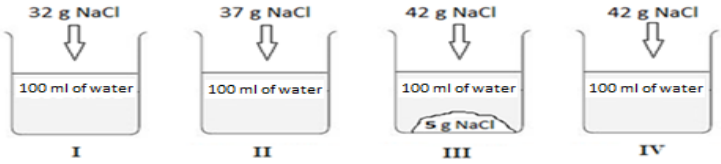
Q-1.



Order the given solutions in the picture above from the most concentrated one to the diluted one. Explain your answers.

.....
.....
.....
.....

Q-2.



At 25°C, 37 g NaCl (table salt) will be able to dissolve in 100 ml of water. Since the temperature of the solutions above is 25°C, classify the solutions in these containers as saturated, unsaturated, supersaturated. Explain the reason of your answers.

I. Solution in the first container is ..... . Because
.....
.....

II. Solution in the second container is ..... . Because
.....
.....

III. Solution in the third container is ..... . Because
.....
.....

IV. Solution in the fourth container is ..... . Because
.....
.....

Q-3.

Some mixtures are given in the table below. Please fill in the relevant boxes. Write down the physical states of the components, whether they are a solution or a heterogeneous mixture, and what kind of mixture they are.

Examples	**What are the physical states of the components?** (For example: Solid-Liquid)	**Is it a solution or a heterogeneous mixture?**	**What is the type of the mixture?** (For example: Suspension)
Fog			
Milk			
Clean Air			
Olive oil+Water			
Cologne			
Chalk powder+Water			
22k gold bracelet			

OKUL ÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN NARSİSTİK KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Sevcan BAYRAK

Şırnak üniversitesi, Silopi Meslek Yüksek Okulu

Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü

Öz

Okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri yetiştirecekleri çocukların kişilik gelişimlerini etkilemektedir.. Aile çocuğun kişiliğinde ne kadar etkiliyse okul öncesi öğretmeni de çocuğa rol model olduğu için o derece etkilidir. Bu nedenden dolayı bir okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri araştırma konuları arasında yer almalıdır.

Bu çalışmamamız da okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının bölümü öğrencilerinin narsist kişilik özelliklerinin ne düzede olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Fırat Üniversitesi örneklemini ise 2017-2018 eğitim öğretim döneminde okuyan okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik bölümünü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya rast gele toplamda 188 kişi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Salim Atay tarafından Türkçeye uyarlanan "Narsistik Kişilik Envanteri" kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik 2 madde okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmeni öğrencilerinin narsistik kişilik düzeylerini belirlemek için 16 madde yer almıştır. Araştırma verilerinin analizinde narsistik kişilik envanteri alt boyutları ile yaş değişkeni ile arasındaki farkı tespit etmek için "tek yönlü varyans analizi (anova testi)" kullanılmıştır. Cinsiyet ve medeni durum arasındaki farkı tespit etmek amacıyla ise "Independent Samples t- testi" kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık içinse 0,05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Narsistik, Kişilik, Öğretmen, Okul Öncesi, Sınıf öğretmenleri, Çocuk

Giriş

Normal düzeyde narsisizm; insan oğlunun hayatta kalması için yaşamını sürdürmesi için en önemli kişinin kimliğini kazanması ve dik duruşta olması gerekiyor. Narsizim kişilik özelliklerine sahip bireyler öz benliği abartıldığı takdirde tekrar öz benlikleri zayıflamış yada abartılmış olabilir.

Kişilerde bulunan narsistik özellikler, artistik, dramatik, dramatik veya atletik başarılar şeklinde tanımlanabilir. Bu kişiler kendileriyle meşgul gibi görünseler bile, kendilerini değersiz, yüzeysel ve aşağılık derecede hissetme eğilimi içindedirler. Başkalarının eleştirilerine gelemezler. Karşısındakileri kendi istekleri ve amaçları için kullanmayı severler. Güç ve sevgide doyumsuz, kendilerini eşi bulunmaz biri olarak görme özellikleri vardır. Kimseyle empati kuramazlar. Karşısındakilerden onay ve ilgi beklerler. Beklentileri karşılanmadığında benlik saygıları sarsılır, kırgınlık ve çökkünlük yaşarlar. Kendilerine ilgi göstermeyen, saygı duymayan herkesi küçümserler. Hayallerini abartmaya, kendilerini haklı çıkartmaya, başkalarını kandırmaya çabalarlar. Umutsuzluğa kapılmadan, tüm gerçekleri saptırırlar. Başkalarına imrenir, rahatlarından ödün vermezler. Başkalarını kıskanır, kendilerini beğenirler. Bu kişilik bozukluğu, antisosyal, Borderline ve histrionik kişilik bozuklukları ile birlikte görüldüğünden, teşhisi oldukça zordur. Bu kişiler yaşları ilerledikçe, güzellikleri ve güçleri kayboldukça oldukça zorlanırlar. Olumsuzluklar karşısında öfkelenir, intikam duygusu beslerler. Yaşamlarına yapılan eleştirilerde umursamaz hal alırlar. Yapılan eleştirileri değersiz görürler. İnsanları kullanmayı severler.

Bu da onların kendilerini güçlü hissetmelerine ve sanki herhangi başka birinden daha iyiymiş gibi eylemde bulunmalarına neden olur. Çoğu zaman bu kişiler yardımsever ve iyi yüreklidirler ama bu davranışları kendilerini öyle göstermek istemelerindendir. Enerjilerini yardım ettikleri kişinin açısından görmeye değil kendilerine hayran olmaya harcarlar (Freud, S. 2007).

Normal Narsisizm

Normal narsisizm, bireyin kendisi, yakın çevresi ve çevresindeki diğer bireylerle uyumu ve çevresinin beklentilerini karşılayabileceği duygusunu yaşantı lamasıdır (Rozenblatt, S. 2002).

Materyal Metod

Bu araştırmanın evrenini Fırat Üniversitesi örneklemini ise Fırat Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenlik bölümünü okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 188 kişi katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerinin kişisel bilgilerine yönelik 2 madde ikinci ölümde ise Salim Atay tarafından 2009 yılında Türkçe standardizasyonu yapılan 16 soruluk Narsistik Kişilik Envanteri kullanılmıştır. Ölçek; üstünlük, sömürücülük, otorite, kendine yeterlilik (kendini beğenme), hak iddia etme ve teşhircilik olmak üzere 6 boyuta ait ifadeler içermektedir (Atay S. 2009). Elde edilen veriler SPSS istatistik programda analiz edilmiş ve verilerin istatistik geçerliliği için 0,05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde narsistik kişilik envanteri alt boyutları ile yaş değişkeni arasındaki farkı tespit etmek için “tek yönlü varyans analizi (anova testi)” kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile

arasındaki farkı tespit etmek amacıyla ise "Independent Samples (t- testi)" kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık içinse 0,05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Çalışmaya katılan Grubunun Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

DEĞİŞKENLER		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	94	50,0
	Erkek	94	50,0
	Toplam	**188**	**100,0**
Yaş	18-22	104	55,3
	23-27	64	34,0
	28 ve üzeri	20	10,6
	Toplam	**188**	**100,0**

Tablo 1'e baktığımızda araştırmaya katılan öğrencilerin 94'ünün (%50,0) Kadın, 94'ünün (%50,0) erkek, 104'ünün (%55,3)18-22 yaş, 64'ünün (%34,0) 23-27 yaş, 20'sinin (%10,6) 28 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Çalışmaya katılan Grubunun Narsistik Kişilik Envanteri Alt Boyutları İle Cinsiyet Değişkeni Dağılım Değerleri İlişkisi

Alt boyutlar	**Değişkenler**	**N**	**X**	**Std**	**t**	**p**
Üstünlük	Kadın	94	,5674	,3450	1,551	,123
	Erkek	94	,4894	,3446		
Teşhircilik	Kadın	94	,5887	,3258	1,357	,176
	Erkek	94	,5213	,3543		
Otorite	Kadın	94	,5426	,3993	2,113	,036
	Erkek	94	,4255	,3588		

Hak iddia etme	Kadın	94	,6064	,3871	,565	,573
	Erkek	94	,5745	,3877		
Sömürücülük	Kadın	94	,3050	,2662	-4,438	,000
	Erkek	94	,4858	,2919		
Kendine yeterlik	Kadın	94	,4184	,3203	-,468	,640
	Erkek	94	,4397	,3021		

Tablo 2'den de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin Narsistik Kişilik Envanteri Alt Boyutu puanlarının, cinsiyet değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen, bağımsız grup "t testi" sonucunda, Cinsiyet ile Üstünlük, Teşhircilik, Hak İddia Etme, Kendine Yeterlilik alt boyutları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Ancak cinsiyet ile Otorite ve sömürücülük alt boyutları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğuna baktığımızda otorite alt boyutunda anlamlı farklılığın Kadınlar lehine, sömürücülük alt boyunda ise erkekler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Çalışmaya katılan Grubunun Narsistik Kişilik Envanteri Alt Boyutları İle Yaş Değişkeni Dağılım Değerleri İlişkisi

		Sum of Soguares	**df**	**Mean Sguare**	**F**	**t**
Üstünlük	Gruplar arasında	,080	2	,040		
	Gruplar içinde	22,324	185	,121	,333	,717
	Toplam	22,404	187			
Teşhircilik	Gruplar arasında	,239	2	,119		
	Gruplar içinde	21,526	185	,116	1,026	,360
	Toplam	21,765	187			
Otorite	Gruplar arasında	,614	2	,307		
	Gruplar içinde	26,838	185	,145	2,116	,123
	Toplam	27,452	187			

Hak İddia Etme	Gruplar arasında Gruplar içinde **Toplam**	1,065 26,898 27,963	2 185 187	,532 ,145	3,662	,028
Sömürücülük	Gruplar arasında Gruplar içinde **Toplam**	,246 15,808 16,054	2 185 187	,123 ,085	1,439	,240
Kendine Yeterlik	Gruplar arasında Gruplar içinde **Toplam**	,142 17,912 18,054	2 185 187	,071 ,097	,733	,482

Tablo 3'e baktığımızda araştırmaya katılan öğrencilerin Narsistik Kişilik Envanteri Alt Boyutu puanlarının, yaş değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen, anova testi sonucunda, yaş ile üstünlük, teşhircilik, otorite, sömürücülük, kendine yeterlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Ancak yaş ile hak iddia etme alt boyutu arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Bu farklılığın nedenini bulmak için Tukey Hsd testi yapılarak 28 yaş ve üzeri olanların hak iddia etme eğiliminin 18-22 yaş arası olanların hak iddia etme eğiliminden yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Sonuç

Araştırmaya katılan öğrencilerin Narsistik Kişilik Envanteri Alt Boyutu puanlarının, Cinsiyet ile Üstünlük, Teşhircilik, Hak İddia Etme, Kendine Yeterlilik alt boyutları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak cinsiyet ile Otorite ve sömürücülük alt boyutları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğuna baktığımızda otorite alt boyutunda anlamlı farklılığın kadınlar lehine, sömürücülük alt boyunda ise erkekler lehine olduğu görülmüştür.

Kaynakça

Freud, S., (2007). *Narsizm Üzerine ve Schreber Vakası,* (Çev. B. Büyükkal, ve S. M. Tura), İstanbul: Metis Yayınları., FROMM, E., (1982), *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı,* (Çev. Y. Salman, ve N. İçren,) İstanbul: Payel Yayınevi

Rozenblatt, S. (2002). In Defence of Self: The relationship of Self- Esteem and Narcissim to Aggressive Behavior Long Island University, Psychology, Yayınlanmış Doktora Tezi, USA.

Atay S. (2009) "Narsistik Kişilik Envanteri'nin Türkçe'ye Standardizasyonu" Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 11/181-196

Tschanz Tb, Morf Cc, Turner Wc. (1998), Gender differences in the structure of narcissism: A multi-sample analyses of the narcissistic personality inventory, SexRoles, 38 (3): 863–870.

Tammy Db, Thompson A, Christopher Tb, Lochman Je, Adler K, Kwoneathia H. (2007), The Importance of Narcissism in Predicting Proactive and Reactive Aggression in Moderately to Highly Aggressive Children, Aggressive Behavior, 33: 185–197.
Gülmez, N. (2009). Narsistik liderlik. İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

OKUL ÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENLİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Sevcan BAYRAK

Şırnak üniversitesi, Silopi Meslek Yüksek Okulu

Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü

Öz

Empati, insanların iyi ve kötü yaşamlarını birlikte geçirebilmeleri için gerekli olan olgulardan biridir. Asıl olan okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri çocukların yaşamları boyunca davranışlarını belirlemekte çok önemlidir. Çünkü çocukların gelecekteki çevre ile iyi ilişkiler kurabilmesi, çocukların karşılaşacakları iyi ya da kötü anlarında ne düşündüklerini anlamak ve ona göre davranmalarını sağlamaya çalışmalarıdır. Bu çalışmada da okul öncesi ve sınıf öğretmenlik bölümü adaylarının empatik düzeylerini belirlemek ve farklı değişkenlerle karşılaştırılmasını belirlemek amaçlı yapılmıştır. Bu çalışmanın evrenini, Fırat Üniversitesi örneklemini ise 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde eğitim fakültesi okul öncesi bölümünde ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, empatik eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla iki bölümden oluşan anket çalışması uygulanmıştır. Anketin birinci bölümünde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgilerine yönelik iki soru yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise Dökmen tarafından hazırlanan "Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)" kullanılmıştır. Araştırmaya toplamda 300 kişi katılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17,0 istatistik programında analiz edilmiş ve verilerin istatistik geçerliliği için 0,05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Sonuç olarak; okul öncesi öğretmen ve sınıf öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Empati, İletişim, Okul öncesi ve Sınıf öğretmen adayları

Giriş

İnsanoğlu geçmişten günümüze bir arada yaşama mücadelesi vermişler. Bu da insanlar arasında etkili iletişim olgusunu ortaya çıkararak insanların birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlamıştır. Ancak bilinmesi gerekmektedir ki diğer insanların o an ki duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışma onların o an ki ruhsal durumlarına göre davranışlarını ayarlaya bilme, kişiler arası iletişimin birinci kuralı olmaktadır. Fakat gelişen ve değişen dünya ya ayak uydurmak, düşünen

ve düşüncelerinin etkili kullanabilen, hızlı ve doğru kararlar alabilen, diğer insanlarla iyi ilişkiler içerisinde bulanan gençlik yetiştirmekle mümkündür. Toplumların gelişmişlik düzeylerinin en önemlisi de iyi bir eğitimden kaynaklanmaktadır. Eğitimin birçok önemli amacı bulunmaktadır. Bunlardan birisi ise toplumda iletişim kurma becerisine sahip, duyarlı, anlayışlı bireyler yetiştirmektir. Bu da empati kavramının insanlara kazandırılmasıyla mümkün olmaktadır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri çocuklarda empati kavramıyla sosyalleşme, yardımlaşma, paylaşma ve başkasını anlama duygusunu aşılayarak gelecek nesillerimiz için sağlıklı bireyler yetiştirme açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin duygularını ve bakış açılarını kavrayabilen öğretmenler, öğrencilerinin gereksinimlerini anlayabilir ve karşılamaya çaba gösterebilirler. Böylece, öğrenciler öğrenmeye, yaratıcılığa ve paylaşma üzerinde yoğunlaşabilirler. Ayrıca, duygusal yakınlık, öğretmenin öğrenmeyi arttıran veya kısıtlayan gizli faktörleri keşfetmesini sağlar. Cooper'e (2002) göre empati kuramayan öğretmenler, öğrencilerin duygularını ihmal ederek önemli ölçüde bütün gruba, konuya ve programa yoğunlaşarak onların motivasyonlarının kaybolmasına neden olmaktadırlar.

Materyal Metod

Bu çalışmanın evrenini, Fırat Üniversitesi örneklemini ise 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde eğitim fakültesi okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Dökmen tarafından hazırlanan "Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)" kullanılmıştır (Dökmen Ü. 1988). Anket iki bölümden oluşmaktadır; birinci bölümde araştırmaya öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine yönelik 2 madde, ikinci bölümde ise öğretmen adaylarının empatik eğilimlerini belirlemek amacıyla 20 madde yer almıştır. Likert tipte bir ölçek olup, her soruya 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. Puanları toplarken 3.6.7.8.11.12.13.15. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu göstermektedir. Elde edilen veriler SPSS 17,0 istatistik programında analiz edilmiş ve verilerin istatistik geçerliliği için 0,05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir

Verilerin Analizi

Araştırma grubunun yaş değişkeni ile "Empatik Eğilim Ölçeğinden" alınan puanlar arasındaki farkı tespit etmek amacıyla "tek yönlü varyans analizi (Anova)" kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile ölçekten alınan puanlar arasındaki farkı tespit etmek amacıyla ise "t- testi" kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık içinse 0,05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Değişkenler	***f***	***%***
Cinsiyetiniz	Kadın	160	53,3
	Erkek	140	46,7
	Toplam	***300***	***100,0***
Yaşınız	18-22	150	50,0
	23-27	118	39,3
	28 ve üzeri	32	10,7
	Toplam	***300***	***100,0***

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların 140'ının (%46,7) kadın, 160'ının (%53,3) ise erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 150'sinin (% 50,0) 18–22 yaş, 118'inin (% 39,3) 23–27 yaş, 32'sinin (% 10,7) 28 ve üzeri yaş, aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Grubunun Empatik Eğilim Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

N	***Min***	***Max***	***Mean***
300	40	92	69,33

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının empatik eğilim ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının (69,33), genel olarak ölçekten alınan en yüksek puan ortalamasına yakın olduğu görülmektedir. Bu da araştırmaya katılan Fırat Üniversitesi okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının empati düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Araştırma Grubunun Empatik Eğilim Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

Değişkenler	*N*	*Ort.*	*Ss*	*t*	*P*
Kadın	160	68,86	9,83	0,613	
Erkek	140	69,87	10,25		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının empati puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup "t testi" sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 4. Araştırma Grubunun Empatik Eğilim Ölçeği ile Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

Değişkenler	*N*	*Ort.*	*Ss*	*F*	*P*
18-22	75	69,20	10,51	0,193	0,825
23-27	59	69,83	7,79		
28 ve üzeri	16	68,12	10,03		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmen adaylarının empati puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir boyutlu "varyans analizi (Anova)" sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Sonuç

Araştırma grubunun empatik eğilim ölçeğinden aldığı en düşük puan 40, en yüksek puanın 92, grup ortalamasının ise 69,33 olduğu görülmektedir. Bu da araştırma grubunun empatik eğilim ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının genel olarak ölçekten alınan en yüksek puan ortalamasına yakın olduğunu ve araştırma grubunun empatik eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Empatik eğilimin, araştırma grubunda cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve empatik eğilim ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ekinci 'nin yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin cinsiyetlerine göre kadınlar

lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Ekinci Ö. 2009**)** Bu da çalışmamızın aksini göstermektedir. Ancak Ercoşkun ve Kiraz'ın yapmış olduğu çalışmalarda da empatik eğilim ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu çıkmıştır bu da çalışmamızı destekler niteliktedir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin diğer alanlara göre çocuklara daha sabırlı, sevecen ve koşulsuz sevgi ile yaklaşması gereken bir alandır. Bu sebeple mesleği severek yapıyor olmanın önemi ayrıca değerlendirilmelidir. Bu değişkene yönelik bulgular incelendiğinde, beklenildiği üzere, öğretmenlerin empatik düşünce becerileri ile öğrencileri motive etme düzeylerinin mesleği isteyerek seçip seçmeme açısından anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı dikkat çekmiştir. Literatürdeki ilgili çalışmalarda, mesleği isteyerek giriyor olmanın empatik beceri ve eğilim düzeyini olumlu etkileyen bir faktör olduğu belirtilmektedir (Akgöz ve ark. 2005; Çiçek 2006).

Kaynakça

Bayrak E., ve Ark. (2016); Spor Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Empati Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması, International Journal of Social Science Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6882 Number: 53 , p. 459-466, Winter II 2016

Dökmen Ü. (1988); "Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c. 21. S. 1-2. ss. 155-190.

Ekinci Ö. :(2009); Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Ercoşkun M. H. (2005); Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kiraz C. (2011); Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Narsistik Kişilik Özellikleri, Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kuzgun, Y. (2000). İlköğretimde Rehberlik, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım

Dökmen, Ü. (2002). İletişim Çatışmaları ve Empati (18. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık

Çelik, E. (2008). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.

Akgöz, S., A. Özçakır, E. Atıcı ve diğerleri. (2005). "Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi"nde Çalışan Hekimlerin Empatik Eğilimleri". *Türkiye Klinikleri J Med Ethics*, 13.

Akyol, Aysel Köksal ve Hale Koçer ÇiftçibaĢı. “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi,” Eğitim AraĢtırmaları Dergisi. Sayı: 21, Ankara: 2005.

Kılıç, Suzan. “Ġstanbul‟daki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Bazı DeğiĢkenler Açısından Ġncelenmesi,” (YayınlanmamıĢ Yüksek Lisans Tezi), Ġstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

Fırat Üniversitesi

Öğr. Gör. Murat DEMİRKOL

Fırat Üniversitesi

Öz

Özerk kavramı, bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetmesidir (TDK, 2018). Özerklik kişinin bireysel olarak hayatına yön verebilmesini sağlayan becerileridir. (Noom, 1999). Başka bir ifade ile kişinin karar vermesi, düşüncelerini ifade ederken kendisini özgür hissetmesi, seçimlerini kendi istekleri doğrultusunda serbestçe yapabilmesi, kendi düşünce ve fikirlerini rahatça ifade edebilmesidir (Ryan, Deci, Grolnick ve La Guardia, 2006). Özerklik bir ihtiyaç olarak kişilerin yaşamlarının idame etmesinde aktif, söz sahibi olmalarını, yaşamdaki ihtiyaçlarını karşılarken bireysel değerlerine ters düşmeden uyum içerisinde olmalarını gerektirir (deCharms, 1968). Bireyin yaşantısını ve aktivitelerini yönlendirebilmesi, bireyin özerklik ihtiyacıdır (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000; Ryan, 1995). Bireylerin özerklik algılarının yetişmiş oldukları kültürlere göre değişkenlik gösterebilir.

Kültür kavramı, toplumların tarihsel, gelişim süreci sırasında oluşturdukları maddi ve manevi değerler ile bu değerleri, kendilerinden sonraki kuşaklara aktarmada kullanılan, bireylerin özerkliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür (TDK, 2018). Başka bir tanımla, toplumların yaşam biçimlerini gösteren bilgi, gelenek, inanç, adet, ahlaki değerler, gibi unsurları bardırır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011: 41). Koçel, (2007: 23). Kültür, anlamsal örüntülerin bir sonraki kuşaklara transferi ve anlamsal örüntülerin açık ve kapalı inançlardır (Terzi, 2005). Toplum içerisindeki bireylerin ortak tecrübelerinin sonucu oluşan ve nesillerce aktarılan ve paylaşılan değer, inanç ve tutumlardır (House, Javidan, Hamges ve Dorfman, 2002).

Yöntem

Bu araştırmanın yöntemi, mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Elazığ ili merkez ilçede görev yapan lise öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmada, evreni temsil eden bir örneklem seçilerek evrene genellemeler yapma imkânı veren tesadüfi örnekleme yöntemiyle (Creswell, 2014, Punch, 2014) belirlenen 365 örnekleme dahil edilmiştir. Ölçek formlarından 38 tanesinin geri dönmediği ve geri dönüş oranının ~%89,5 olduğu belirlenmiştir.

Verilerin analizi devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Özerkliği, okul kültürü.

Toplumların eğitim düzeylerinin gelişmesi açısından okullarda verilen eğitim ve bu eğitimi veren öğretmenler büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için iyi öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2003). Öğretmenlerin bu derece önem arz ettiği sistemde, öğretmenlerin özerkliği önem arz etmektedir. Öğretmen özerkliği eğitim sistemindeki öğretmenlerin mesleki konularda sahip oldukları yetki ve özgürlük olarak tanımlanabilir (Ayral vd., 2014). Öztürk (2012) ise öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin görevlerini yaparken planlama, uygulama ve karar alma noktalarında bireysel olarak karar verme yetisine sahip olmaları şeklinde tanımlamıştır. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin yetkilerini genişleten ve rollerini geliştiren bir olgudur (Eurydice, 2008).Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin uzmanlık alanları ile ilgili karar almaları (Ingersoll 2007), eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması, yönetilmesi ve geliştirilmesinde aktif rol almaları (Freidman 1999) ve okul ortamının düzenlenmesinde fikirlerine önem verilmesi (Pearson ve Hall 1993) gibi birçok önemli yaklaşımı içermektedir. Gelişen toplumlarda ön plana çıkan öğretmen özerkliği, eğitim alanının, yöneticilerin ve uygulayıcıların dikkatini çeken bir konu olmuştur (Wilches, 2007; Eurydice 2008; Freidman, 1999; Pearson ve Moomaw, 2005; Steh ve Pozarnik, 2005).

Öğretmen özerkliği yapısal, bireysel ve teknik boyut olmak üzere üç boyutta incelenmektedir. Yapısal boyut; öğretmen özerkliklerinin sadece sınıf ortamlarında değil, aynı zamanda okulda çalışma alanları ile çalışma koşullarının düzenlenmesi konusunda öğretmenlerin kendilerini ifade alanlarının genişletilmesidir (Freidman, 1999; Ingersoll 2007). Bireysel boyut, öğretmenlerin kişisel olarak sahip olduğu değerlerin, mesleki ve alan bilgisinin özerkliğin önemli etmenlerindendir (Bauer, Akt. Steh ve Pozamik, 2005). Öğretmenlerin yeterli mesleki bilgi birikimine sahip olmaları (Castle, 2004; Webb, 2002), okullardaki teknik altyapının yeterli ve güncel olması da öğretmenlerin özerk olarak çalışmalarını etkilemektedir (Mustafa ve Cullingford, 2008). Teknik boyutta ise öğretmenlerin sınıf ortamındaki kullanacakları yöntem ve metotları seçebilme ve yönetebilme yetkilerine sahip olmaları öğretmen özerkliği açısından önem arz etmektedir (Anderson, 1999). OECD ülkelerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, sınıf içerisinde kullanacakları öğrenme metotlarının ve öğretim materyallerinin seçiminde daha bağımsız olmaları yönünde sonuçlar ortaya çıkmıştır (OECD, 2005).

Öğretmenlerin özerklik düzeyleri okul içerisindeki kültürü üzerinde nasıl etkiler oluşturduğu önemlidir.

Kültür kavramı, bir topluluğun dil, din, gelenek, görenek, semboller ve davranışlarıyla oluşturduğu bir kavram (Pettigrew 1979: 574), okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı (Balcı, 2007: 187), okuldaki bireylerin belirli normlara bağlı olmadan şekillendirdikleri yaşam alanında ki değer, inançlar ve davranışların tümüdür (Tillar, 2004). Okul kültürü okul içerisinde yer alan bireylerin sosyal ilişkilerindeki davranışlarını düzenleyen, okuldaki sosyal ilişki düzeylerini belirleyen sosyal olgudur (Petterson ve Deal, 2009). Okul içerisinde yer alan paydaşlar tarafından belirli bir kültür oluşturulmuş ve kabullenilmişse okulun verimliliği artacaktır (Şişman, 2007: 150). Okul kültürünün oluşmasında zorunlu olan öğeler Saphier ve King (1985) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır. Birlikte çalışma, deneyim, yüksek beklentiler, doğruluk ve güven, somut (maddi) destek, bilgi tabanına ulaşabilmek, takdir etme ve doğrulama (onaylama), yardım severlik, kutlama ve eğlence, karar verme sürecine katılım, önemli şeyleri koruma, gelenekler, adil ve açık iletişim olarak belirtmişlerdir.

Engels, Hotton, Devos, Bouckenooghe ve Aelterman'a (2008: 160) göre okul kültüründe değerlerin ve amaçların paylaşılabilmesi, öğrenme ve gelişime açık olması, birlikte hareket etme, çözüm üretme noktasında dayanışma önemli özelliklerdir. Bu bağlamda okul kültürünü beş boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar; Hedef odaklı olmak, katılımcı karar verme, yenilikçilik, liderlik ve öğretmenler arası işbirliği olarak tanımlanabilir.

Yöntem

Araştırmada öğretmen özerkliği ve okul kültürü değişkenleri arasındaki ilişki olup olmadığı var olan durum betimlenerek incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini betimlemeyi hedefleyen çalışmalarda tarama araştırmaları kullanılır (Büyüköztürk ve ark., 2009). İlişkisel Tarama Modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimi ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarıdır (Karasar, 2005).

Araştırmnın kapsamını, Elazığ ili ve merkez ilçede 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlern oluşmaktadır. Rastgele örnekleme yöntemiyle araştırmanın örneklemi belirlenmiş olup, bu kapsamda 281 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu örnekleme yöntemi ile evreni temsil kabiliyetine sahip olan bir örneklem seçilip evrene ait çıkarımlar yapılması mümkün olur (Creswell, 2014, Punch, 2014). Araştırmanın örnekleminde bulunan 256 öğretmenden elde edilen formların 188 tanesi kullanılabilir nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 137'i erkek (%53,52), 119'si (%46,48) bayandır. Katılımcıların demografik özelliklerine Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 7. Demografik Özellikler

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	137	%53,52
	Kadın	119	%46,48
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	59	%23,05
	6-10 Yıl	38	%14,84
	11-15 Yıl	41	%16,02
	16-20 Yıl	51	%19,92
	21-25 Yıl	36	%14,06
	26 Yıl ve üzeri	31	%12,11
Toplam		256	%100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları iki bölümden oluşmaktadır. Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan sorular ilk bölümde yer almıştır. İkinci bölümde Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği yer almaktadır.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği ise Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilmiştir. Okul Kültürü Ölçeği ise Gruenert ve Valentine (1998) tarafından geliştirilmiş olup, Demirtaş tarafından Türkçeye uyarlanan ölçektir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ)

Araştırmada kullanılan Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından hazırlanmış, beşli Likert tipi derecelemeye sahip ve 17 maddeden oluşmaktadır. Derecelendirme ölçeği "Kesinlikle Katılmıyorum =1" ve "Kesinlikle Katılıyorum =5" şeklinde oluşturulmuştur. Kullanılan ölçek içerisinde ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğe ait dört faktör bulunmaktadır. Bunlar;; "Öğretme Süreci Özerkliği", "Öğretim Programı Özerkliği", "Mesleki Gelişim Özerkliği" ve "Mesleki İletişim Özerkliği" dir. Ölçekten toplam puan alınabilmekte ve ölçekten alınan puanların artması öğretmenlerin özerklik davranışlarının yükseldiği belirtmektedir.

Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)

Okul Kültürü Ölçeği, Gruenert ve Valentine (1998) tarafından geliştirilmiş olup, Demirtaş tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek beşli Likert tipi derecelemeye sahip olup, 27 maddeden oluşmaktadır. Dereceleme ölçeği "Asla Katılmıyorum =1" ve "Tamamen Katılıyorum =5" şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin; "İsbirlikçi Liderlik" (İL), "Ögretmen İsbirligi" (Öİ), "Mesleki Gelişim" (MG), "Amaç Birliği" (AB) ve "Mesleksel Destekleme" (MD) olmak üzere beş faktörü bulunmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğretmenlerin özerklik davranışlarının yükseldiği anlamını taşımaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Verilerin yapılacak analizlere uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla gerekli incelemeler yapılmıştır. Öncelikle araştırma kapsamında yer alan Okul Kültürü Ölçeği (ÖKÖ) alt boyutları olan İsbirlikçi Liderlik (İL), Öğretmen İşbirliği (Öİ), Mesleki Gelişim (MG), Amaç Birliği (AB) ve Mesleksel Destekleme (MD) alt boyutlarının Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) değişkenlerine ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için gerekli olan bir sayıltı, gözlemlerin normal dağılım gösteren evrenlerden seçilmiş olması yani elde edilen verilerin normal dağılım göstermesidir. Bu sayıltının karşılanıp karşılanmadığını test etmek amacıyla öğretmenlere uygulanan tüm ölçeklerden elde edilen toplam puanların dağılımına dair merkezi eğilim ölçümleri (ortalama ve ortanca) ile birlikte, Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Elde edilen değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Kültürü (OKÖ) alt boyutları ile Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) Ölçeklerinden Elde Edilen Ortalama Puanlara İlişkin Değerler

Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss	Skewness	Kurtosis
Ozerklik_Toplam	256	3,9049	,54282	-,056	-,126
İL	256	3,6499	,63706	,028	-,020
Öİ	256	3,3906	,63261	-,221	-,219
MG	256	3,6197	,59650	-,145	-,198
AB	256	3,8262	,62234	-,328	-,802
MD	256	3,7146	,65992	-,885	-,324

Tablo 2'de araştırma kapsamında verilerin analizinde kullanılacak olan tüm değişkenler için elde edilen puanlara ait merkezi eğilim ölçüleri ile birlikte, Kurtosis ve Skewness değerleri yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde, her bir değişkene ilişkin merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın değerler aldıkları görülmektedir. Ayrıca tüm ölçeklerden elde edilen Kurtosis ve Skewness katsayıları incelendiğinde %5 anlamlılık düzeyine göre tüm değerlerin, sosyal bilimler için kabul edilen -1,5 ve +1,5 değerleri arasında yer aldığı (Tabachnick ve Fidell, 2013) görülmektedir. Bu durumda, Okul Kültürü Ölçeği (ÖKÖ) alt boyutları olan İL, Öİ, MG, AB, MD alt boyutlarının Öğretmen Özerkliği (ÖÖÖ) ölçeklerinin ölçümlerinden elde edilen tüm değerlerin normal dağılım gösterdiğinin varsayılabileceği ve parametrik testlerden çoklu regresyon analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir. Çoklu regresyon analizinde önemli sayıltılardan bir tanesi de çok değişkenli uç değerlerin tespit edilerek veri setinden çıkarılmasıdır (Pallant, 2015) . Bu çalışmada Mahallanobis mesafeleri hesaplanarak incelenmiş ve çalışmanın gücünü tehdit eden dört tane uç değer tespit edilmiş ve veri setinden çıkarılarak analizler yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinin KÖYÖ alt boyutları ile ÖÖÖ arasındaki ilişki dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. OKÖ ile ÖÖÖ arasındaki ilişki

	(İL) (Ort)	(Öİ) (Ort)	(MG) (Ort)	(AB) (Ort)	(MD) (Ort)	ÖÖÖ (Ort)
İL (Ort)	-					
Öİ (Ort)	,570	-				
MG (Ort)	,598	,590	-			
AB (Ort)	,444	,587	,447	-		
MD (Ort)	,503	,562	,468	,439	-	
ÖYÖ (Ort)	,486	,398	,533	,535	,516	-

P<,05

Tablo 3 incelendiğinde Okul Kültürü Ölçeği (ÖKÖ) alt boyutları olan İL, Öİ, MG, AB, MD alt boyutlarının Öğretmen Özerkliği (ÖÖÖ) ölçek puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin İL, Öİ, MG, AB VE MD alt boyutlarına ilişkin puanları arttıkça öğretmenlerin özerklik düzeylerinin artacağı söylenebilir. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği ölçeğine ilişkin çoklu regresyon analizi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. ÖÖÖ'nün yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Değişkenler	B	Standart Hata $_B$	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,801	,192	-	9,399	,000	-	-
İL (Ort)	,129	,069	,152	1,863	,064	,118	,096
Öİ (Ort)	-,047	,067	-,055	-,711	,478	-,045	-,037
MD (Ort)	,180	,089	,198	2,022	,044	,128	,105
AB (Ort)	,207	,074	,237	2,807	,230	,076	,062
MD (Ort)	,094	,078	,114	1,202	,005	,176	,145

R=,586, R^2=,343, F (4-256)=25,679, p=,000

Sonuçlar incelendiğinde okul kültürü İL, Öİ, MG, AB, MD alt boyutları ile Öğretmen Özerklikleri ölçeği puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($R = ,586, R^2 = ,343,\ p < ,05$). Kolektif öğretmen yeterlikleri ölçeği İL, Öİ, MG, AB, MD alt boyutları, öğretmen özerkliğine ilişkin varyansın %34,3'ünü açıklamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen özerkliği değişkeninin okul kültürünün anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Elazığ ili merkez ilçede görev yapan 281 öğretmen rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenerek örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Okul Kültürü Ölçeği (Gruenert ve Valentine, 1998), Öğretmen Özerkliği Ölçeği (Çolak ve Altınkurt, 2017) olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin özerklikliği ile okul kültürü arasında (r=,586) orta düzeyde ilişki, olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmen özerkliğinin okul kültürünün önemli birer yordayıcısı olduğu söylenebilir (Fırat, 2007; Kılınç, 2014; Yavuz, Yılmaz, 2012; Çevik, Köse, 2017; Taşdan, 2010).

Öğretmen özerkliği ve okul kültürü arasındaki ilişkiyle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir(Sezgin, 2006; Ostroff ve Rothausen, 1997; O'Reilly, 1991; Blau, 1987; Vancouver ve Schmit, 1991). Bu araştırmalara dayanarak, öğretmenlerin çalıştıkları ortamlarda bulunan okul kültürüle arasındaki değer uyum düzeyinin yüksek olmasının okuldaki ortak amaçların gerçekleştirilmesinde olumlu sonuçlar verebileceği

düşünülmektedir. Öğretmenlerin yapısal, bireysel ve teknik olarak kendilerini ifade edebildikleri çalışma ortamlarında bulunan okul kültürünün, olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Anderson, L. W. (1987). The Decline of Teacher Auton, *International Review of Education*. 3 (3), 357-373.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 207-218.

Balcı, A. (2007). *Etkili Okul. Okul Geliştirme-Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Blau, G.J. (1987). Using person-environment fit to predict job involvement and organizational commitment, *Journal of Vocational Behavior*, 30.

Castle, K. (2004). The Meaning of Autonomy in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood, Teacher education*, 25(1), 3-10.

Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelemesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2).

Demirtaş, H. (1997). *Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D. and Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*,34(3),159–174.

Eurydice (2008). *Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri*. Brussels: Publication Office of the European.

Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*, Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.

Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.

Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).

Mustafa M. ve Cullingford C. (2008). Teacher Autonomy and Centralised Control: The Case of Textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28, 81-88.

OECD (2005). *School Factors Related to Quality and Equity, Results From PISA 2000*. (http://www.oecd.org)

O'Reilly. C. A. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit, *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-517

Ostroff, C. & Rothausen, T. J. (1997). The moderating effect of tenure in person-environment fit: A field study in educational organizations. *Journal of Occupational ve Organizational Psychology*, 70 (2),173-188.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.

Özyar, A. (2003). Milli *Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yetiştirme politikaları*. [Çevrim-içi: http://oyegm.meb.gov.tr/ortasayfa/gn_md_sunu.htm], Erişim tarihi: 23.07.2018.

Pearson, L. C. ve Moomaw W. (2005). The Relationship Between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment and Professionalism. *Educational Research Quarterly,* 28(1), 37-53.

Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.

Peterson, K. D. and Deal, T. E.(2009). *The Shaping School Culture Fieldbook. Second Edition*. San Fransisco California USA: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Pettigrew, A. M. (1979), On Studying Organizational Cultures. Administrative Science Quarterly, 24 (4), 570-581.

Saphier, J. and King M. (1985). Good Seeds Grow in Strong Culture. *Educational Leadership*. 42(6), 67-74.

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

Sezgin, F. (2006). *İlköğretim okulu öğretmelerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Steh, B. ve Pozarnik B. M. (2005). in the Environment of Systemic Change. D. Beijoard et al. (Eds.), *Teacher Professional Development in Changing Conditions* (349-363).

Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. (2. Basım). Anara: PegemA Yayıncılık.

Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi,* 16(1), 113-148.

Tillar, H. (2004). School Culture And Student Achievement In Elementary Schools In South Carolina, Parkway: *ProQuest LLC*

Vancouver, J. B. & Schmitt, N. W. (1991). An exploratory examination of person-orgabization fit: Organizational goal congruence, *Personnel Psychology*, 44 (2), 333–352.

Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.

Wilches, J. U. (2007). *Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond appied linguistics*. http://quimbaya.udea.edu.co/ikala/images/PDFs/Vol%2012%20articulo%2010.pdf Erişim Tarihi: 14.07.2018.

Yavuz, Y., & Yılmaz, E. (2012). Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Okul Kültürü Üzerine Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(3), 76-90.

EMİN NİHAD BEY'İN "BİNBAŞI RİFAT MACERASI" HİKAYESİNDE KULLANILAN "-DUK" ORTAÇ EKİNİN İNCELENMESİ

Arş. Gör. HUDA HUSSEIN AZEEZ

Bağdat Üniversitesi

Öz

Çalışmamda Emin Nihad Bey'in "Binbaşı Rifat Macerası" hikayesinde kullanılan –"dUk" ortaç eki" konusunda bir inceleme yaptım. Öncelik girişte, yazarın hayatının kısa bir özetini sundum. Aynı zamanda bu ekinin gelişiminin tarihsel dönemlerine Orhun Türkçesinden itibaren Türkiye Türkçesine kadar Bahsettim.

Bu ek Türkçenin her döneminde ve her lehçesinde yaygın bir şekilde kullanılan bir sıfat fiil ekdir. Günlük hayatında bol bol bir şekilde kullanılır. Çünkü bu ek söyleceğimizi dikkatle ve hızlıca ifade eder. Bu ek de ünlü uyumu kuralına göre uyar. Ayrıca bazı ad durum ekleri de alabilir. Ayrıca da –"dUk" eki iyelik ekleriyle kullanılabilir.

-"dUk" eki gibi, beri, dair, zaman, için, göre, kadar , ile, istinaden, üzere, başka, fazla vb. edatlarıyla bitişebilir. Edatla bağlandığında, yeni bir anlam kazandıracak. Bu ekin anlamını anlamak için, ondan sonraki gelen isim sıfatı olarak sayarız. Bu ek zaman kipleriyle gelebilir. Bunlardan geçmiş zaman, şimdiki ve gelecek zamanlarıdır.

Bilindiği gibi bu ekin, cümle zamanı ile ilişkisi yoktur, ancak cümledeki fiil, zamanını belirler. Bu partisip de olumsuzluk ekini alabilir. Bu sıfat fiilin eki de eşitlik eki almış şekli zarf fiil görevine bürünmüş partisip anlamını kaybetmiştir. Gördükçe , yazdıkça misallarinde olduğu gibi.

Anahtar Kelimeler: Ortaç, sıfat , patisip, ek , zaman.

Giriş

Çalışmamda Emin Nihad Bey'in "Binbaşı Rifat Macerası" hikayesinde kullanılan

–"dUk" ortaç eki" konusunda bir inceleme yaptım.

Bilginin yazarın yaşamı ile ilgili olarak çok az olduğunu. Ölümünün tarihi bilinmemekle kadar yazarın hayatı hakkında yazılmış bazı kitaplar vardır. Burada hayatı hakkında basit bir şey açıklayabiliriz.

"Hayatı hakkında, Dışişleri memuru olarak görevli bulunduğundan başka bilgi yoktur. Tek eseri 7 uzun hikayeden oluşan Müsameretname (1872-1875, 12 cüz') geleneksel hikayeden çağdaş edebiyata geçiş aşamasının az sayıdaki ürünlerindendir .(Toplu,1992:135) ".

Öncelik bu ek Türkçenin her döneminde ve her lehçesinde yaygın bir şekilde kullanılan bir sıfat fiil ekdir. Günlük hayatında bol bol bir şekilde kullanılır. Çünkü bu ek söyleceğimizi dikkatle ve hızlıca ifade eder. Bu ek de ünlü uyumu kuralına göre uyar. Ayrıca bazı ad durum ekleri de alabilir. Ayrıca da –"dUk" eki iyelik ekleriyle kullanılabilir.

Bu ek, en sık kullanılan sıfat- fiil eklerinden biridir. Geçmiş zaman anlamı verir. Orhun Türkçesinde itibaren kullanılmaya başlar. Türkiye Türkçesine gelinceye dek her dönemde kullanılmıştır. Orhun Türkçesinde itibaren ismin hâl ekleri ile ve çeşitli edatlarla kullanılarak zarf-fiiller yapma görevini de üstlenir. İsmin hâl eklerini iyelik eklerini alır olumsuzu fiilin üzerine ekten önce –mA- olumsuzluk ekiyle yapılır.

Bu ekin oluşumu üzerine yapılan açıklamalar şunlardır:

"-t 'fiil ismi'+-ḳ/-k 'geçmiş zaman birinci çokluk kişi eki' olarak açıklarken; "-duḳ,

-"dük, -tuk, -tük" <t 'fiilden isim yapma eki' +uḳ 'edat' biçiminde açıklar.

Bu ekin Moğolca –dag Tunguzca dig 'fiilden isim yapma eki' karşılaştırdıklarını belirtmiştir. "Moğolca –dag eki ortak Moğolca-Türkçe dönem,ne ait bir ektir. Tunguzcada hâlâ kullanılan –d-sıklık çatısından –ġ/-g ile isimdir. ***Açıklanmasını yaparken***; " -duḳ, -dük< -d 'partisip eki'+ uḳ/-ük 'oḳ edatının eklenmiş şekli' açıklanması yapar.

"Şinasi Tekin ekin gerçek biçiminin -maduḳ olduğunu belirterek, - maduḳ<matı 'zarf-fiil eki' + oḳ 'edat' (Tekin,1987: 156-157)" .

"Biçiminde açıklarken; Talat Tekin, bu ekin "-duḳ, -dük biçimlerinde değil –dok, -dök biçimlerinde değerlendirilmesi gerektiğini belirterek ekin yapısını '-d 'arkaik fiil ismi eki' yani (eski fiilin adı)+ oḳ, ök 'edat' olarak açıklar.(Tekin,1997:11)"

Görüldüğü gibi ekin Orhon Türkçesinde –"duk, -dük, -tuk, -tük" biçimleri görülür. Ünlülerden sonra ve r, I, n ünsüzlerinin dışındaki ünlüsüzlerden sonra ekin –duk, -dük; r, I, n ünsüzlerinden sonra –"tuk, -tük" biçimi gelir. *üçün* edatıyla birlikte kullanılarak sebep cümleleri yapar. Sıfat yaptığı durumlarda ekin üzerine iyelik eki almadığı görülür. Olumsuz eki, iyelik eki ve ismin hâl eklerini almış örnekler de tespit edilmiş

"illedük ilin ıçgınu ıdmış"

"ben bilge tunyuḳuḳ tegürtük üçün kelürti"

Uygur Türkçesinde "-duḳ, -dük, -tuk, -tük" ekinin biçimleri görülür. İyelik eki alır. Önüne gelerek nitelediği ismin düştüğü örnekler de görülür. Tespit edilen örneklere göre Orhon Türkçesindeki ünlüsüzlerinden sonra ekin ötümüz biçimleri olan kullanımalarının devam ettiği söylenebilir.

"kelmedük üdki nomnung toġmaḳın üçün atamış ol"

"ṭaluyda yatıpan ṭapladuḳumin tutar men"

Karahanlı Türkçesinde "-duḳ, -dük" biçimleriyle kullanımı görülür. Örneklere bakıldığında; sıfat görevinde kullanıldığı gibi, kendinden sonra gelen ve niteleyicisi olduğu ismi düşürerek iyelik eklerini ve ismin hal eklerini de alabildiği görülür.

"ulug bolduḳunça tüzünrek bolup"

"kişi kirmedük ilke kirse ḳalı/ kelin teg bolur er aġın teg tili"

Harezmi Türkçesine ait eserlerde de sıkça kullanılmıştır. Olumsuzluk eki alır. İyelik eki ve ismin hal eki ile birlikte kullanımları vardır. Taranan metinlerde yalnızca "-duḳ, -dük" biçimleriyle kullanımı tespit edilmiştir. Ekin bu dönemde ek fiil er- yardımıyla isimlere de geldiği görülür.

"davud tefahhus kılmadukı üçün 'itab keldi"

Kıpçak Türkçesine ait eserlerde "-duḳ, -dük" olmak üzere üç biçimiyle karşımıza çıkan bu sıfat –fiil eki, bir örnekte ek fiil yardımıyla ismin üzerine de gelmiştir. Bir örnekte /t/ ünsüzünden sonra –tuk biçimi, bir örnekte ünlüden sonra –tük biçimi tespit edilmiştir.

"ikrar didügümüz kulun işledügidür"

Eski Anadolu Türkçesine ait eserlerde "-duḳ, -dük" olmak üzere iki biçimiyle karşımıza çıkan geçmiş zaman anlamlı bu sıfat-fiil eki, fiillerin dışında ek fiil yardımıyla isimlerin üzerine de gelmiştir. Yalın halde kullanımlarının yanında, ismin hal ekleri ve iyelik eklerini almış biçimleri de tespit edilmiştir.

"hele böyle olasımış oldıdı/biz ummadugumuz bir iş oldıdı"

Türkiye Türkçesinde de ekin yaygın olarak kullanımı görülür –"dık, -dik, -duk, -dük; -tık, -tik, -tuk, -tük" olmak üzere sekiz biçimi vardır.

Türkçede sıfat-fiil ekleri: -dIk, -mIş, - yUk, -mAz, -GICI, -GU, -sIk, -AcAk, -AsI, -DaçI, -dI v.b eklerdir. Bu eklerin bazıları günümüz Türkçesinde sıfat-fiil görevinde kullanılmamakta, yalnızca fiilden isim ya da sıfat yapmaktadır. Sıfat-fiil eklerinin ismin hâl ekleri, iyelik ekleri, +CA eşitlik ekiyle genişlemiş biçimleri zarf-fiil olarak kullanılmaktadır.

Bu eklerden –Dık, -mIş, -yUk geçmiş zaman sıfat-fiil ekleri; -mAZ, -Ar,-Ir, -GAn, -Igma, -dI, -GICI geniş zaman sıfat –fiil ekleri; -GU, -sIk, -DaçI, -AcAk, -AsI, -CI gelecek zaman sıfat-fiil ekleridir.

" –dik ve –acak sıfat -fiilleri ile kurulan ad fiilsi sıfat -fiilleri cümlesinde iç cümle sıfat –fiilin türlü çekim halleriyle bir adın baş cümlede alacağı bütün işleyişleri alabilir. (Banguoğlu, 2007: 570)".

" Bu ekin sayı ve şahsa bağlı fiil çekimine girmeyen, fakat aldığı ekler ile fiilin zamana bağlı olarak taşıdığı kavramı sıfatlaştırdığından kendisinde sıfat ve fiil niteliklerini belirleştiren fiil şeklidir. (Korkmaz, 2007:189)".

" geçmiş zaman orta acıları genellikle geçmiş zaman anlamı verir ve olumsuzları eki ile yapılar. (Hengirmen, 2007:251)"

" Çekim fiillerden ikinci türlüdür. Adından da anlaşılacağı gibi. Sıfat gibi. Kullanılan fiil şekillerine sıfat-fiil denir. Sıfat-fiiller bir yanları ile sıfat, diğer yanları ile fiildirler. Fiil özellilkleri sebebiyle, kendilerinde var olan hareket ve zaman kavramlarını, isim oldukları sıfata aktarark varlıkları ve nesneleri hareket ve zaman gösterme özellikleri ile geçiş olarak nitelendirilirler. (Aktan, 2009: 68)".

"Bu gruptakiler –dUk, - AcAk, -mAz ve -mIş gibi çeşitli sıfat - fiil ekleri ile kurulmuş olan sıfat-fiil gruplarının bir ad veya ad tamlaması önünde sıfat gibi kullanılmasından oluşur. (Korkmaz,2007:351)".

"Ortaçlarla kullanılan yan cümlelerde ortaç Eekinden sonra ya bir ad gelmekte ya da Ortaç ekleri üzerine iyelik ekleri, çoğul eki, ad durum ekleri gelerek bu yan cümlelerin özne, nesne ve dolaylı tümleç görevinde kullanılmalarını sağlamaktadırlar. (Sarı, 2011:133)".

"Eylemin sıfat olarak kullanılmasına ortaç denir. Ortaçlar bazen ad olarak da kullanılır. Ortaçlar çatı eklerini alır, olumsuz ve edilgen biçimleri yapılır ve zaman kavramı taşır. Bu nedenle diğer sıfatlardan ve eylem liklerden ayrı özellikleri gösterir. (Hengirmen, 2007:249)".

"-dIk ve –AcAk partisip grupları umumiyetle iyelik grubunun tamlanan unsuru olurlar ve iyelik eki ile kullanılırlar. Bu kullanışta bu iki partisip bazan gerundeum ifadesi taşır. (Ergin,2000:396)".

Bu tür "-dik" eki hakkında, Emin Nihad Bey'in "Binbaşı Rifat Macerası" hikayesinde bulunan şu satırları seçtik:

başlangıçta, büyük harfin "S" satır numarası olduğunu, ancak "s" küçük harfinin sayfa numarası olduğunu belirtmek isterim.

Ahbablardan **sevdiğim** bir iki zata, S. 16/s.136.

Pekçok kimselerin rağbet ederek **gittikleri** ve **toplandıkları** yerlerdi. S.21,22/s.136.

Çoktan beri kıymetli sohbetlerine hasret **kaldığım** bazı dostlara rastlamak... S.22/s.136

Kuytu ve manzarasız evlerde **bunaldıklarından**, S.4/s.137

Fakat **tanımadığım** kimselerle bir münasebet olmadan.... S.18/s.137.

Sarf ettiğim halde buna muvaffak olmadam... S.27/s.137.

Bu durum çeşitli ihtimallere yol **açtığındani** S.30/s.137.

Bir ecnebi **"olduğunda"** şüphe düğmeler sarı olup, S.5/s. 138

Buna rağmen **içtiği** tütünün pis kokusundan yayında bulunanla rahatsız olmakaydı. S.12/s.138

Ağır ağır **karştırdığı** defterli bir cüzdan bazı sahifelerinde, S.18/s.138

Osmanlı lisanını dahi **bildiğine** delalet ediyordu. S.21/s. 138

Birbirine uymayan hususiyetlerine hayrette **kaldığım** bir adamın nazarında.. S.24/s.138

Arkadaştan mahrum olmanın **verdiği** ümitsizlik ve üzüntüyle **oturduğum** yerde, S.31-/s.138,139

Ortaköy önlerine **varıldığında** , S.7/s.139

Ben tütünden başka dertleşecek birşey **bulamadığımdan** bir sigara daha sarmaya başladım. S.13/s.139

Bu davranışı, kendisinin dahi kalbden benimle anyı halde" **olduğunu"** gösteriyordu. S.21/s.139

O da lüzumlu lüzumsuz birtakım sözlerle daha uzunca cevap **verdiğinden**, S.26/s.139

Söylediklerinden anlaşıldığına göre kendisi, çoktan beri İstanbul'da bulunmuş S.4/s.140

Gerçekten faziletli bir adam **"olduğuna"** büsbütün kanaat getirdim. S.14/s.140

Nasıl insanlardan **bulunduğunu** anlamağa ziyadesiyle merak sardım. S.18/s.140

yekdiğerine üstün olan sağ ve solu görülmeğe **başladıkça** yanımdaki adam etrafı seyrediyor S.27/s.140

avrupa ile Asya kıtalarının bir merkezi **"olduğu gibi"**;Akdeniz ile Karadeniz'in **birleştiği** yerdir. S.16/s.141

seçkin vasıfların içinde **toplandığı** büyük bir şehir ve dünya güzellilkerinin kaynağıdır. S.29/s.141

memleketimize kıskançlık ve hased gözüyle **baktığı** düşüncesine kapılarark, S.3/s.142

daha başka nice vasıfları olan bazı güzel yerler olmalıdır. **Dediğimde** S.11/s.142

görmediğim diğer beldeler de **gördüklerime** kadar dahi güzellikte **olnadığı** cihan haritasını bilenlerin malumudur. S.12/s.142

buna benzer, İslam ahalisi hakkında bazı övücü sözler **söyledikten sonra** ben**,** kendisinin ne tarafta **"oturduğunu" sorduğumda** , yaz mevsimini Boğaziçi'nde **geçirdiği** söyledi. s.142

oradan **aldığı gibi** doğruca İstanbul'a getirmiş. S.4/s.143

iyi **geldiğinden** hepsi adeta yeniden hayat kazanmışlardır. S.7/s.143

ne olursa olsun kendisine karşı **duyduğum** sevgi kalbimde kaldı. S.15/s.143

Etrafa dikkelice **bakındıktan sonra** üst kata çıkıp dolaştım. S.22/s.143

şu vapurda **karşılaştığımız** faziletli adamın beni **beklediği** gözüme ilişti. S.31/s.143

yola **doğrulduğumda** bir de baktım ki, S.3/s.144

o vakit ben bnun halini evvelce **anlayamadığıma** teessüf ederek ederim S.11/s.144

Davetini kabul ederek **geldiğim** için, S.3/s.145

Sonra Hıristiyanlıkta faidesiz bir şey **olmadığına** ve hususiyle sahibi pek büyük olup, bu durum İslamı kitaplarda da **tasdik edildiğine dair** bazı sözler karıştırma S.9,11/s.145

merdivene **vardığımızda ,** üst başında kızlar bizi karşıladı. S.21/s.145

ne muamele olunmacağını layikiyle **bilemediğimde**, ne yapacağını kestirmeye çalışıyordum. S.22,23/s.145

Pederleri kızlarına beni (prezante) **eyledikte,** onlar da, **memnun olduklarını** belli ederek S.3,4/s.146

Evin içerisi gayet muntazam **"olduğu gibi"** döşeme ve kenepeler ağır surette idi. S.11/s.146

Sanatkarane eşyalarla süslenmiş **"olduktan" başka,** S.14/s.146

Aramızda meydana gelen yakınlık ve tanışmayı kızlarına kısaca ifade **"eylediği** sırada, S.16/s.146

Bu suretle bir çeyrek kadar **"olduktan" sonra bildiğimiz** iri sesli çan iki defa , S.20/s.146

Bendenizi **beklediklerine dair** haber göndermişler. S.1/s.147

Müsaade almak izere **bulunduğumdan,** hazır sizinlr birlikte gideyim. S.9/s.147

Sonuç

Bu ek gelecek zaman sıfat fiil ekleri geçmiş zaman, geniş zaman sıfat-fiil ekinin olumsuzun ifade eder. Geçmiş zaman ifadesi taşıyan sıfat- fiil ekleri ve kavramı içeren sıfat ve isim gibi kullanılabilen sıfat –fiillerdir. Bu eklerin olumsuzları -mA- olumsuzluk ekiyle yapılır.

Türkiye Türkçesinde de ekin yaygın olarak kullanımı görülür sekiz biçimi vardır tek örnekte kalıplaşmış olarak ek fiilin yardımıyla ismin üzerine eklenir.

Bu ek en sık kullanılan sıfat- fiil eklerinden biridir. Bu partisip eki bazan gerundeum ifadesi taşır.

Kaynakça

1. Aktan, Bilal (2009), Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi, Gazi Kitabevi, Ankara.
2. Bayraktar, Nesrin (2004),Türkçede Fiilimsiler, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
3. Banguoğlu, Tasin (2007), Türkçe'nin grameri, Türk Dil Kurumu Yayınları Ankara.
4. Ergin, Muharrem (2000), Türk Dil Bilgisi, Bayrak Yayınevi, İstanbul .
5. Gabain, A.V. (1988), Eski Türkçenin Gramer, TDK, yayınları,. Çev., Mehmet Akalın, Ankara.
6. Herngirmen, Mehmet (2007), Engin Yayınevi, 9. Baskı, Ankara .
7. Korkmaz, Zeynep (2007), Gramer , Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Genişletilmiş 3. Baskı, Ankara.
8. Korkmaz, Zeynep (2007), Türkiye Türkçesi Grameri (şekil bilgisi), 2. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
9. Sarı, Mehmet (2011), Türk Dili, Okutman Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
10. Tekin, Talat (1997), On The Old Turkic Verbal Noun Suffix –dok Türk Dilleri Araştırmaları 7.
11. Tekin, Şinasi (1987), Türkçede -mA olumsuzluk eki ile -dIk + eki Nereden Geliyor Tarih ve Toplum Dergisi, Şubat c. 13, Sayı 74, Ankara .
12. Toplu, Erhan Sezai 1992, Türk Edebiyatında Seçme Hikayeler 1, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

MEB GÜZEL SANATLAR LİSELERİ İÇİN HAZIRLANAN 2006 VE 2016 BAĞLAMA ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KAZANDIRDIĞI BECERİLER, ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMI VE ÖLÇME DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Ali Kazım AKDAĞ

İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı Öğretim Üyesi

Prof. Dr. Turan SAĞER

Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat Tasarım Fakültesi Dekanı

Dr. Öğr. Üyesi Bülent ALCI

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Öz

Türkiye'de müzik eğitimi veren kurumlar örgün ve yaygın eğitim kurumları olarak iki gruba ayrılmaktadır. Bağlama eğitimi, yaygın eğitim kurumları ağırlıklı olmak üzere bu iki yapı tarafından yürütülmektedir. Mesleki eğitim veren okullar amatör müzik eğitimi veren kurumların öğretmen ihtiyacını karşılamakta, amatör müzik eğitimi veren kurumlar ise mesleki eğitim veren okulların ihtiyaç duyduğu insan kaynağını sağlamaktadır. Mesleki eğitim kapsamında orta öğretim düzeyinde eğitim veren Güzel Sanatlar Liseleri, öğrenci ve okul sayısı bakımından lider okullardır. Güzel Sanatlar Liselerinde çalgı eğitimi kapsamında Bağlam Öğretim Programları ilk olarak 2006 yılında hazırlanmış ve MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanarak yaklaşık on yıl süreyle uygulanmıştır. Yeni öğretim programı ise 2016 yılında hazırlanmış ve MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanarak eğitim öğretimde kullanılmaya başlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı 2006 ve 2016 Bağlama Öğretim Programlarının karşılaştırmalı bir incelemesidir. Her iki program beceriler, öğrenme-öğretme yaklaşımları ve ölçme değerlendirme yaklaşımları bakımından karşılaştırılmış; benzerlikleri ve farkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. 2006 programının öğrenme alanı merkezli bir biçimsel yapıya sahip olduğu 2016 programının ise ünitelendirilmiş bir biçimsel yapıya sahip olduğu görülmektedir. İçerik olarak 2006 programında iki temel çalış tekniğine (tezeneli, tezenesiz) yer verilmiş ancak 2016 programında bu tekniklerden (tezeneli) sadece biri kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Güzel Sanatlar Lisesi, Öğretim Programları, Bağlama Öğretim Programı

1. Giriş

1.1. Güzel Sanatlar Liselerinin Kuruluşu

Güzel Sanatlar Liselerinin ilki İstanbul Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi adıyla İstanbul'da kurulmuştur. Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol'un girişimleriyle ile kurulan Güzel Sanatlar Liseleri önce büyükşehirlerde ardından yaygınlaşarak çok sayıda ilde müzik eğitimi alanında hizmet vermeye başlamıştır. Okul, Milli Eğitim Bakanlığının 19.08.1989 tarih ve 19374 sayılı yazısı ile orta öğretim düzeyinde sanat eğitimi yapan ilk güzel sanatlar lisesi olarak 16.10.1989 tarihinde eğitim-öğretime açılmıştır. İlk olarak Behçet Kemal Çağlar Lisesinin ek binasında ardından 31 Ağustos 1990 tarihinden itibaren Erenköy Kız Lisesinin ek binasında eğitim öğretim faaliyetleri yürütülmüştür. 1999 yılında Avni Akyol'un vefatı sonucu ilk kurulan okul olan İstanbul Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinin ismi Avni Akyol Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi olarak değiştirilmiştir. Güzel sanatlar eğitiminin yaygınlaşması ve mesleki sanat okullarının toplumda kabul nazarında kabul görmesi oldukça uzun zamanlara yayılan bir süreç sonunda gerçekleşmiştir. Özellikle alt yaş gurubu öğrencilerin aileler tarafından mesleki müzik okullarına yönlendirilmesi yakın tarihe kadar çok tercih edilmese de başlangıçta büyük şehirlerde açılan güzel sanatlar liselerinin başarılı sonuçlar vermesinin de etkisiyle bu okullar yurt genelinde toplum tarafından benimsenerek yaygınlaşmıştır. *2015-2016 eğitim öğretim yılı itibarı ile Türkiye genelinde toplamda 74 Güzel Sanatlar Lisesi bulunmaktadır.* (MEB. 2015-2016 Örgün Eğitim: 152)

1.2. Güzel Sanatlar Liselerinin Amacı

Güzel Sanatlar Liselerinin kuruluş amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Yönetmeliği'nde öğrencilerin güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini, özel yetenek gerektiren yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını, alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini, milli ve milletler arası sanat eserlerini tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamak olarak belirlenmiştir. Mesleki müzik eğitiminin küçük yaşlarda başlaması gerektiği fikrinden hareketle kurulan okullar bugün dâhil olmak üzere alt yaş guruplarına yönelik (lise devresi) müzik eğitimi veren konservatuvarlar dışında daha geniş bir kitleye hitap eden örgün eğitim kurumu olagelmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanununun 33. maddesine dayandırılarak açılan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, lise düzeyinde dört yıl eğitim verilen gündüzlü ve karma okullardır. Bu okulların kurulacağı iller tespit edilirken öncelikli olarak aynı alanda eğitim veren yükseköğretim kurumlarının olması şartı aranmıştır. İlerleyen yıllarda bu durum göz ardı edilse de genel olarak uygulama bu yönde olmuştur. Güzel Sanatlar Liselerinin kuruluş amaçları şunlardır:

a) *Güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmeleri,*

b) *Özel yetenek gerektiren yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını,*

(Değişik: RG:16.12.2006/26378) Yürürlükten Kalktı

c) *Alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini,*

d) *Milli ve milletler arası sanat eserlerini tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamaktadır.* (MEB, Yönetmelik, 1999: İkinci Bölüm)

1.3. Güzel Sanatlar Liselerinde Uygulanan Öğretim Programları

Resim ve müzik alanında eğitim veren Güzel Sanatlar Liseleri, bu amaçla MEB Talim Terbiye Kurulu'nun Müzik ve Görsel Sanatlar ana başlıkları altında hazırladığı öğretim programlarını uygulamaktadır. Mesleki müzik eğitiminin gerektirdiği özel koşullar göz önünde bulundurularak hazırlanan programlar belirli aralıklarla yeniden yazılmış ve çeşitli yapılandırmalardan geçirilmiştir. Güzel Sanatlar Liselerinde müzik alanında aşağıdaki alanlarda öğretim programları hazırlanmıştır.

Müzik Kültürü, Çoksesli Koro, THM Koro, TSM Koro, Çalgı Toplulukları Batı Müziği, Çalgı Toplulukları THM, Çalgı Toplulukları TSM, Halk Dansları ve Müzikleri, Batı Müziği Teori ve Uygulaması, THM Teori ve Uygulaması, TSM Teori ve Uygulaması, Türk Dünyası Müzikleri, Türk İslam Musikisi, Türk ve Batı Müziği Tarihi, Bilişim Destekli Müzik, Bireysel Ses Eğitimi, Çalgı Eğitimi Keman, Çalgı Eğitimi Viyola, Çalgı Eğitimi Viyolonsel, Çalgı Eğitimi Kontrbas, Çalgı Eğitimi Piyano, Çalgı Eğitimi Piyano (THM-TSM), Çalgı Eğitimi Gitar, Çalgı Eğitimi Klarnet, Çalgı Eğitimi Flüt, Çalgı Eğitimi Bağlama, Çalgı Eğitimi Bağlama (THM), Çalgı Eğitimi Bağlama (TSM), Çalgı Eğitimi Kanun. Çalgı Eğitimi Kemane, Çalgı Eğitimi Ut, Çalgı Eğitimi Tar, Çalgı Eğitimi Klasik Kemençe, Çalgı Eğitimi Tambur, Çalgı Eğitimi Ney, Çalgı Eğitimi Kaval, Çalgı Eğitimi Seçmeli Piyano, Çalgı Eğitimi Yaylı Sazlar (Kemane, Kemança, Karadeniz Kemençesi), Çalgı Eğitimi Vurmalı Çalgılar (Davul), Çalgı Eğitimi Nefesli Çalgılar (Mey, Zurna, Sipsi).

1.4. Bağlama Öğretim Programları

Güzel sanatlar liselerinde "Türk ve Batı Müziği Çalgıları" başlığı altında yürütülen bağlama dersleri için bugüne kadar iki adet öğretim programı yazılmıştır. Bu programlardan ilki 2006 yılında yazılmış ve yaklaşık on yıl kadar yürürlükte kalmıştır. Bağlama dersi için yazılan ikinci program ise 2016 yılında yazılarak yürürlüğe girmiştir. Hem genel hem de alan özelinde ülkemizde yapılan program geliştirme çalışmalarına bakıldığında yakın tarihe kadar bağlama öğretim programının yazılmamış olması dikkat çekicidir. Bağlama eğitimi açısından bakıldığında planlanmış bir sürecin ihmal edilmesinin pek çok sebebi olabilir. Bağlama eğitimi geleneksel olarak "usta-çırak eğitimi" adıyla bilinen "model alarak öğrenme" metoduyla yürütülmüştür. Model alarak öğrenmede öğrenme yönteminde *bireyler davranışları öğrenebilmek için kendilerine daha çok benzeyen kişileri model alırlar ve değişik davranışları nasıl yaptıklarını*

gözlemler. Gözlemcinin algılama gücü hazır bulunuşluk düzeyi, bilişsel yapı ve becerileri, eğilimleri ve fiziksel kapasitesi gibi özellikleri bu süreçte etkilidir. (Doğruer, Eyyam, Meneviş, 2012: 85) Bağlamanın Güzel Sanatlar Liselerinde yer almasıyla birlikte Milli Eğitim Bakanlığınca örgün eğitimle ilgili yapılan tüm çalışmalar dolaylı olarak bağlamanın öğretim pratiklerini de etkilemiştir. Öğretim programı ile tanışan bağlama eğitimi süreci tümüyle planlanmış bir eğitim öğretim kurgusuna kavuşmuştur. İçerik bakımından değerlendirildiğinde geleneksel olarak yürütülen eğitim öğretim ilişkisinin devam ettirilmesi yönünde genel bir eğilim olduğunu gözlemlemek mümkündür. Nitekim Türk Musikisi Konservatuarlarında ve müzik okullarında öğretim programı yerine daha dar kapsamlı müfredat programlarının yer alıyor olması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Sadece geleneksel üslubu temsil etmek yerine sanatın geldiği uluslararası seviyeleri takip etmek ortak bir çizgide eğitim bilimsel yöntemlerle hazırlanmış programların hazırlanması çalgı kültürüne dair önemli gelişmeleri de beraberinde getirecektir. Geleneği korumak adına kültürün gelişimine ve ilerleyişine tezat bir tavrın oluşturulmaması gerekir. Konu geleneği de kapsayacak biçimde eğitim-bilimsel esaslara göre şekillendirilmelidir. Sanat konusunda yapılacak eğitim çalışmalarına dair ünlü eğitimci ve filozof John Dewey'in görüşleri okul ve toplum isimli çalışmada şu şekilde yer almıştır. *Sanat ise uzun ve zordur. İşte burada yine laboratuvar düşüncesine geri dönüyoruz. Böyle sorunlara toptan birden cevap verilmez. Gelenek bunlara cevap veremez; çünkü o radikal bir şekilde farklı psikolojiye dayanır. Sadece kıyaslama yaparak ta cevap verilemez; çünkü bu bir olay sorunudur. Böyle şeyler hakkında ancak deneyim yoluyla karar verilebilir. Deneyimi reddetmek; bilinmezler dünyası içerisinde gerçeğin araştırılması sırasında, deneyim gerekli diye körü körüne geleneği saplanmak, eğitime akla dayalı düşünceyi sokacak biricik adımı reddetmek olur.* (Dewey, 2015: 78) Bağlama öğretim programına dair yapılan tüm çalışmalar çalgı eğitim kültürünün eğitim-bilimsel esaslara göre şekillenmesinde önemli kazanımlar sağlayacaktır. Yapılan tüm çalışmalar sonraki çalışmalara örnek teşkil edecek ve zaman içerisinde olgunlaşarak daha başarılı çalışmaların ortaya çıkmasına olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı, MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 2006'da ve 2016'da hazırlanan Bağlama Dersi Öğretim Programlarını kazandırdığı beceriler, öğretme yaklaşımı ve ölçme değerlendirme yaklaşımı bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

2. Bulgular Ve Yorum

2.1. Programların Biçimsel Analizi

Güzel sanatlar liseleri bağlama dersi için hazırlanan 2006 öğretim programı ve 2016 öğretim programı biçimsel açıdan incelendiğinde 2006 programının öğrenme alanı merkezli bir yapıya sahip olduğu, 2016 programında ise öğrenme alanları yerine her sınıfa ait konuların ünitelendirilerek verildiği görülmektedir. Birbirinden farklı bu iki yapı biçimsel açıdan iki program arasındaki en önemli farklılık olarak dikkat çekmektedir.

2004 yılından sonra Milli Eğitim Bakanlığı yeni bir yapılanmaya gitmiş ve programlar yeniden tasarlanmıştır. *İçerik belirlemede çoğunlukla tematik yaklaşım benimsenmiş ve buna uygun*

olarak öğrenme alanları belirlenmiştir.(Alcı, 2014: 87) 2006 öğretim programında iki adet öğrenme alanı belirlenmiş ve tüm yapı bu iki öğrenme alanına göre şekillendirilmiştir. Her öğrenme alanı tüm sınıflar için geçerli olmakla beraber konular sınıflara göre öğrenme alanı başlığı altında her sınıf için ayrı ayrı olmak üzere ünitelere ayrılarak verilmiştir. 2006 öğretim programında yer alan öğrenme alanları şunlardır:

1. Tanımlama Çözümleme ve Performans
2. Bağlama Çalım Teknikleri.

Tanımlama Çözümleme ve Performans öğrenme alanı, tüm sınıflar boyunca dikey olarak devam eden ve birbirinin devamı olan teorik bilgilerin yanı sıra psikomotor becerinin geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla yapılan teknik çalışmaların yer aldığı bir alandır. Öğrenci öğrenim süresince kültüre, müziğe ve çalgıya dair genel kültür edinmektedir. Bu alan uygulamada karşılaşılması muhtemel sorunların çözümü niteliğinde teknik çalışma ve teorik hazırlıkların yapıldığı alandır.

Bağlama Çalım Teknikleri öğrenme alanında ise bir önceki öğrenme alanından edinilen hazır bulunuşlukla eserler üzerinde uygulama çalışması yapılmaktadır. Bu öğrenme alanında eserlerin stil özellikleri ve çalış biçimlerine göre icrâ teknikleri uygulamalı olarak verilmiştir. Bu öğrenme alanında yer alan eserlere bakıldığında hem geleneksel üslup içerisinde tanımlanan eserlere hem de alanında önemli başarılara imza atmış icracıların çalgı literatürüne geçen kişisel üretimlerine yer verildiği görülmektedir. Bağlamaya özgü çalgı eserlerinin yanı sıra ülkemizde var olan diğer müzik türlerinden eserlerin ve dünya müziğine ait farklı ülkelerden ve bestecilere ait eserlerin "örnek eserler" başlığı altında verildiği görülmektedir.

2016 programında ise konular her sınıf için birbirinin devamı olacak ve birbirini tamamlayacak şekilde basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru ünitelere ayrılarak verilmiştir. Çalgıya ve müzik alanına özgü teorik ve uygulamaya dair konular üniteler üzerinden şekillendirilmiştir. Müzik alanı içinde bağlamanın icrâ pratikleri bakımından bakıldığında ise 2006 programında "mıztap tekniği" (tezeneli çalış biçimi) ve "el tekniği" (tezenesiz çalış biçimi) olmak üzere iki temel çalış biçimine yer verildiği görülmektedir. 2016 programında ise konu daraltılarak bu çalış tekniklerinden yalnızca birinin (tezeneli çalış biçimi) kullanıldığı görülmektedir. Bu farklılık programların biçimsel kurgusunun şekillenmesinde ve farklılaşmasında etkili bir faktör olduğu kadar program üzerinden yürütülecek çalgı eğitimi ve ortaya çıkacak çalgı pratiği açısından oldukça önemli bir farklılık olarak göze çarpmaktadır.

2.1.1. Öğretim Programlarının Genel Amaçlarının Karşılaştırılması

2006 öğretim programında genel amaçlar 11 madde olarak aşağıdaki şekilde verilmiştir. Bu program öğrencilerin;

1. *Türk Müziği ile Batı Müziğini klasik ve folklorik yönleriyle karşılaştırmalarını,*
2. *Bağlama ile ilgili Türk müziği ve evrensel müzik eserlerinden bir dağarcık oluşturmalarını,*

3. *Türk müziğinin dünya müziği içindeki yerini analiz etmelerini,*
4. *Müzik yoluyla anlama, anlatma, dinleme ve yaratıcılık gücünü geliştirmelerini,*
5. *Müziğin dünyada ortak bir dil olduğu bilincini kazanmalarını,*
6. *Müzik eğitimi yoluyla Türk toplumunun sosyo-kültürel gelişimine katkıda bulunmalarını,*
7. *Çalışmalarında zamanı verimli kullanma alışkanlığı kazanmalarını,*
8. *Bireysel ve gurup çalışmalarında sorumluluk bilinci geliştirmelerini,*
9. *Ülkemizi ulusal ve uluslararası müzik etkinliklerinde temsil etmelerini,*
10. *Müzik yoluyla milli birlik ve beraberlik bilinci geliştirmelerini,*
11. *Atatürk'ün Çağdaş Türk Müziğine ilişkin görüş ve düşüncelerini yorumlamalarını amaçlamaktadır.* (MEB, 2006: 13)

2016 öğretim programında genel amaçlar 7 maddede aşağıdaki gibi verilmiştir. Bu programla öğrencinin;

1. *Bağlama çalmada temel davranış ve becerileri kavraması ve uygulaması,*
2. *Bağlamada teknik ve müzikal gelişimini sağlamada sorumluluk bilinci kazanması,*
3. *Bağlama ve Türk müziği ile ilgili eserlerden bir dağarcık oluşturması,*
4. *Müzik yoluyla anlama, anlatma, dinleme ve yaratıcılık gücünü geliştirmesi,*
5. *Müziğin dünyada ortak bir dil olduğu bilincini kazanması,*
6. *Çalışmalarında zamanı verimli kullanma alışkanlığı kazanması,*
7. *Bireysel ve gurup çalışmalarında sorumluluk bilinci geliştirmesi amaçlanmaktadır.* (MEB, 2016: 4)

Genel amaçlar itibarıyla iki programa bakıldığında 2006 programında kültürler arası ve sosyo-kültürel amaçlar belirlediği görünmektedir. "Müzik eğitimi yoluyla Türk toplumunun sosyo-kültürel gelişimine katkıda bulunmaları", "Ülkemizi ulusal ve uluslararası müzik etkinliklerinde temsil etmeleri", "Müzik yoluyla millî birlik ve beraberlik bilinci geliştirmeleri, Atatürk'ün Çağdaş Türk Müziğine ilişkin görüş ve düşüncelerini yorumlamaları" gibi direkt alana özgü olmayan amaçlar da genel amaçlar içerisinde yer verilmiştir. Alana temas eden ve 2016 programından farklı olarak "Türk Müziği ile Batı Müziğini klâsik ve folklorik yönleriyle karşılaştırmaları", "bağlama ile ilgili Türk müziği ve evrensel müzik eserlerinden bir dağarcık oluşturmaları", "Türk müziğinin dünya müziği içindeki yerini analiz etmeleri" gibi başlıklarla dünya müziğinin müziğimizle karşılaştırılması ve uluslararası bir çizgide ortaklaşması hedeflenmiştir. Genel amaçlar çerçevesinde bakıldığında programın uluslararası nitelikte kendi kültüründen hareketle uluslararası kültürleri bilen ve bu doğrultuda sanat temsilleri yapabilecek nitelikte icracıların yetiştirilmesini hedefleyen bir yapıda olduğu söylenebilir. 2016 programında ise "bağlama çalmada temel davranış ve becerileri kavraması ve uygulaması", "bağlamada teknik ve müzikal gelişimini sağlamada sorumluluk bilinci kazanması", "bağlama ve Türk halk müziği ile ilgili eserlerden bir dağarcık oluşturması", gibi daha alana özgü amaçlara yer verilmiştir. 2016 programına kıyasla daha ulusal bir çerçevede şekillendirilmiştir. Her iki

program genel amaçları bakımından karşılaştırıldığında programların ortaklaştığı amaçlar Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

2006 Ö.P. Genel Amaçlar	2016 Ö.P. Genel Amaçlar	2006 – 2016 Ö.P. Ortak Amaçlar
1. Türk Müziği ile Batı Müziğini klasik ve folklorik yönleriyle karşılaştırmalarını, 2. Bağlama ile ilgili Türk müziği ve evrensel müzik eserlerinden bir dağarcık oluşturmalarını, 3. Türk müziğinin dünya müziği içindeki yerini analiz etmelerini, 4. Müzik yoluyla anlama, anlatma, dinleme ve yaratıcılık gücünü geliştirmelerini, 5. Müziğin dünyada ortak bir dil olduğu bilincini kazanmalarını, 6. Müzik eğitimi yoluyla Türk toplumunun sosyo-kültürel gelişimine katkıda bulunmalarını, 7. Çalışmalarında zamanı verimli kullanma alışkanlığı kazanmalarını, 8. Bireysel ve gurup çalışmalarında sorumluluk bilinci geliştirmelerini, 9. Ülkemizi ulusal ve uluslararası müzik etkinliklerinde temsil etmelerini, 10. Müzik yoluyla milli birlik ve beraberlik bilinci geliştirmelerini, 11. Atatürk'ün Çağdaş Türk Müziğine ilişkin görüş ve düşüncelerini yorumlamalarını amaçlamaktadır.	1. Bağlama çalmada temel davranış ve becerileri kavraması ve uygulaması, 2. Bağlamada teknik ve müzikal gelişimini sağlamada sorumluluk bilinci kazanması, 3. Bağlama ve Türk müziği ile ilgili eserlerden bir dağarcık oluşturması, 4. Müzik yoluyla anlama, anlatma, dinleme ve yaratıcılık gücünü geliştirmesi, 5. Müziğin dünyada ortak bir dil olduğu bilincini kazanması, 6. Çalışmalarında zamanı verimli kullanma alışkanlığı kazanması, 7. Bireysel ve gurup çalışmalarında sorumluluk bilinci geliştirmesi amaçlanmaktadır.	1. Müzik yoluyla anlama, anlatma, dinleme ve yaratıcılık gücünü geliştirmesi 2. Çalışmalarında zamanı verimli kullanma alışkanlığı kazanmalarını 3. Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk bilinci geliştirmesi 4. Müziğin dünyada ortak bir dil olduğu bilincini kazanması

2.1.2. Öğretim Programlarının Öğrencilere Kazandırmayı Hedeflediği Beceriler Bakımından Karşılaştırılması

2006 öğretim programında kazandırılması hedeflenen beceriler "temel beceriler" başlığı altında ortak beceriler ve alana özgü beceriler olarak ikiye ayrılmıştır. 2006 programında ulaşılması beklenen ortak beceriler şunlardır:

1. *Eleştirel Düşünme,*
2. *Yaratıcı Düşünme,*
3. *İletişim,*
4. *Araştırma-Sorgulama,*
5. *Problem Çözme,*
6. *Becerisi Bilgi Teknolojilerini Kullanma,*
7. *Girişimcilik,*
8. *Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma.* (MEB, 2006: 14)

Programla ulaşılması beklenen alana özgü beceriler şunlardır:

1. *Sağ ve Sol El Koordinasyon Becerisi,*
2. *Deşifre Becerisi,*
3. *Yorumlama (İcra) Becerisi,*
4. *Sahne Performans Becerisi.* (MEB, 2006: 14)

2016 öğretim programında kazandırılması hedeflenen beceriler ortak beceriler ile alana özgü beceriler ayrılmadan birlikte belirlenmiştir. Programda yer alan beceriler aşağıdaki gibidir:

1. *Sağ ve sol el koordinasyon becerisi*
2. *Temiz ses elde etme*
3. *Çeşitli tezene vuruşlarını uygulama*
4. *Çeşitli tezene vuruş tekniklerini uygulama*
5. *Deşifre becerisi*
6. *Yorumlama (icrâ)*
7. *Sahne ve performans becerisi*
8. *Müziksel işitme*
9. *Tonalite ve modalite (makam) tanıma*
10. *Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma*
11. *Analitik düşünme*
12. *İletişim*

13. *Araştırma*

14. *Problem çözme* (MEB, 2016: 5)

2006 öğretim programında örgün eğitim kapsamında kazandırılması hedeflenen beceriler sekiz madde ile belirtilmiştir. Bunlar örgün eğitim başlığı altında öğrenim gören tüm öğrencilerin ortaklaştığı genel beceriler olarak değerlendirilmiştir. Ülke genelinde eşgüdümlü ilerleyen eğitim-öğretim faaliyetlerinin içinde yer alan tüm öğrencilere kazandırılması hedeflenen bu beceriler genel eğitim öğretim yapılanmasında ortaklaşma adına belirlenmiş ve diğer tüm derslerde aynı şekilde yer verilmiştir. Mesleki müzik eğitimi başlığı altında daha özele inildiğinde ise mesleki müzik eğitimi gören bir öğrenciye kazandırılması hedeflenen beceriler alana özgü beceriler olarak dört maddede sıralanmıştır. Bunlar mesleki müzik eğitimi gören öğrencilerin alan itibarı ile kazanmaları gereken ve mesleki yaşamlarını üzerine inşa edecekleri ve gelecekte sanat adına edinilmesi gereken donanımlar bütününü olarak değerlendirilebilir.

2016 öğretim programında beceriler, 2006 öğretim programında kurgulandığı biçimde "genel beceriler" ve "alana özgü beceriler" olarak iki ayrı başlık halinde ele alınmamış tüm beceriler tek bir başlık halinde verilmiştir. 2006 programında yer alan alana özgü becerilerin tamamı 2016 programına da aynı şekilde aktarılmıştır. Ek olarak "Tonalite ve modalite (makam) tanıma becerisi", "Müziksel işitme becerisi", "Çeşitli tezene vuruş tekniklerini uygulama becerisi", "Çeşitli tezene vuruşlarını uygulama becerisi", "Temiz ses elde etme becerisi" gibi daha özele indirgenen alana özgü yeni beceriler eklenmiştir. İlk programda yer alan alana özgü beceriler genel itibarı ile enstrüman eğitimi alan her bireyi kapsar nitelikte genel başlıklar halinde yazılmıştır. 20016 programında enstrüman eğitiminde her branştan öğrencilerden beklenen beceriler olmasının yanında özelde bağlama eğitimine özgü özele indirgenmiş yeni beceriler eklenmiştir.

2006 öğretim programında "Değerler ve Tutumlar" başlığı altında değerler eğitimine yer verilmiş fakat 2016 yılında hazırlanan öğretim programında bu konuya yer verilmemiştir. 2006 öğretim programı eğitim, öğretim sürecinde "Değerler ve Tutumlar" başlığı altında dayanışma, hoşgörü, sevgi, vatanseverlik, sorumluluk, sabır, disiplin, motivasyon, işbirliği gibi değerleri kazandırmayı hedeflemiştir. Her iki program kazandırmayı hedeflediği beceriler bakımından karşılaştırıldığında programların ortaklaştığı beceriler Tablo 2.'de gösterilmiştir.

TABLO 2.

2006 Ö.P. Genel Beceriler	2006 Ö.P. Alana Özgü Beceriler	2016 Ö.P. Genel Beceriler	2006-2016 Ö.P. Ortak Beceriler
1. Eleştirel Düşünme 2. Yaratıcı Düşünme 3. İletişim 4. Araştırma-Sorgulama 5. Problem Çözme Becerisi 6. Bilgi Teknolojilerini Kullanma 7. Girişimcilik 8. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma	1. Sağ ve Sol El Koordinasyon Becerisi, 2. Deşifre Becerisi, 3. Yorumlama (icrâ) Becerisi, 4. Sahne ve Performans Becerisi,	1. Sağ ve sol el koordinasyon becerisi 2. Temiz ses elde etme 3. Çeşitli tezene vuruşlarını uygulama 4. Çeşitli tezene vuruş tekniklerini uygulama 5. Deşifre becerisi 6. Yorumlama (icrâ) 7. Sahne ve performans becerisi 8. Müziksel işitme 9. Tonalite ve modalite (makam) tanıma 10. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma 11. Analitik düşünme 12. İletişim 13. Araştırma 14. Problem çözme	9. Deşifre becerisi 10. Sağ ve sol el koordinasyon becerisi 11. Sahne ve performans becerisi 12. Yorumlama (icrâ) becerisi 13. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisi 14. Araştırma becerisi 15. Problem çözme becerisi 16. İletişim becerisi

2.1.3. Öğretim Programlarının Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bakımından Karşılaştırılması

2006 ve 2016 öğretim programları incelendiğinde her iki programın da "Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı" ile hazırlandığı görülmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenme zihinde bir yapılandırma sonucu oluşmaktadır. Bu modelde birey merkeze alınır ve öğretmen yol gösterici rolündedir. Öğretmen merkezli ve öğrencinin pasif dinleyici olarak bulunduğu eğitim anlayışının yerine

araştıran, sorgulayan ve bireyi merkeze alan bir öğrenci modeli oluşturmaya yönelik bir yaklaşımdır. Burada öğretmen pasif öğrenci ise aktiftir. Öğretmen eğitim sürecinde yol gösterici rolündedir. Öğrenmeye istekli ve bilgiye ulaşmak için araştıran sorgulayan ve bulguları karşılaştıran öğrenci modeli yaratmak bu yaklaşımın temelini teşkil eder. Bu şekilde bir öğrenme ortamında bireyler çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunur. Problem çözme becerisi gelişen öğrenci daha yaratıcı ve üretken olur. Öğrenen öğrenme sürecinde aktiftir, öğrendiklerini var olan bilgi ve yetenekleriyle yapılandırır. Eğitim felsefesi bakımından ilerlemeci olarak değerlendirilebilir. Bu felsefi akımın en önemli temsilcilerinden biri de John Dewey dir. *Dewey öğretmenleri "grup etkinliklerinin lideri" ve öğrencilerin verileri analiz etmeleri ve yorumlamaları ve kendi fikirlerini oluşturmalarına izin veren olarak görmüştür.* (Ornstein, Hunkins, 2014: 61)

1. *Öğrenmeyi öğrenmek esastır.*
2. *Her öğrenci öğrenebilir.*
3. *Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar.*
4. *Düşünmeyi öğrenmek sorgulayıcı ve yaratıcı düşünceyi geliştirir.*
5. *Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar.*
6. *Öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır.*
7. *Merak, yaratıcılık ve kompleks düşünmeyi harekete geçiren ödevler öğrenciyi daha zorlarını başarabilmeye güdüler.*
8. *Her öğrenci farklı zamanda farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir.*
9. *Farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır.*
10. *Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır.*
11. *Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir.*
12. *Her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlama yaratır.* (MEB, 2006: 11)

2006 öğretim programında maddeler halinde sıralanan eğitim ğretim yaklaşımı 2016 öğretim programında bir metin olarak açıklanarak verilmiştir. Her iki program da öğrenci merkezli bir eğitim öğretim yaklaşımını benimsenmiş ve içerik bu yapıya göre kurgulanmıştır.

2.1.4. Öğretim Programlarının Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımı Bakımından Karşılaştırılması

Ölçme ve değerlendirme eğitim-öğretim sürecinin en önemli parçalarından biridir. Ölçme sonucuna göre yapılan değerlendirmede öğretmen, öğrenci ve programın sorgulanması aşamaları gerçekleşir. Bu sebeple eğitim programı süreçlerinin doğrulanması veya var olan aksaklıkların giderilmesi için veri elde edilebilmesi açısından ölçme değerlendirme sürecinin doğru işletilmesi gerekir. Değerlendirmeye tabi tutulan her iki programda benzer şekilde ölçme değerlendirmenin

süreç açısından önemi vurgulanmıştır. Mesleki müzik eğitimi başlığı altında yer alan bağlama eğitimi için hazırlanan programlar genel olarak psikomotor becerinin geliştirilmesi üzerine yapılandırılmıştır. Bu sebeple ölçme değerlendirmenin özellikle uygulamaya dönük ve psikomotor becerinin ölçüleceği bir alanda ne şekilde yapılacağı konusunda benzer biçimde bir yaklaşım sergilenmiştir.

2006 öğretim programında değerlendirme ile sadece öğrenme ürününü değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin de izlenmesi gerektiği ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinliklerinin değiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken çok yönlü davranmaları gerektiği ve bu amaçla gözlem, görüşme, performans ödevleri, öz değerlendirme formları, projeler, posterler vb. araç ve yöntemleri kullanmaları gerektiği belirtilmiştir. Bağlama dersi için yapılacak değerlendirme etkinliklerinde, öğrencilerin programın tüm boyutlarında sağladığı gelişme ve başarı ölçülmeye ve kaydedilmeye çalışılmıştır. Genel olarak psikomotor becerinin gelişimi üzerine tasarlanmasına rağmen bağlama dersi öğretim programında, sağ ve sol el koordinasyon, deşifre, yorumlama, sahne ve performans becerisi gibi alana özgü becerilerin yanında; yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma, girişimcilik gibi örgün eğitimde var olan tüm dersler için geçerli olan ortak becerilere de yer verilmiştir. Kazandırılması hedeflenen becerilerin ne ölçüde kazandırıldığını ölçmek amacıyla eğitim–öğretim sürecini destekleyici nitelikte çeşitli ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri önerilmiştir. Derslerin işlenişi sürecinde öğrencilerin yapılan etkinliklere katılma düzeylerini belirlemede gözlem formlarından, grup etkinliklerine katılmalarını belirlemede grup değerlendirme formlarından ya da üniteler sonunda öğrencilerin hangi becerilere sahip olduklarını kendilerinin belirleyebilmeleri için öz değerlendirme formlarından yararlanılmıştır.

2016 öğretim programında yine 2006 programında yer aldığı biçimde ölçme değerlendirmenin eğitim öğretim süreci bakımından önemi vurgulanmış ve programın başarısının geriye dönük değerlendirilmesi açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Yapılan açıklamada bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan ile ilgili olan konuların farklı yöntemlerle ve araçlarla ölçülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Psikomotor ve duyuşsal alanlara ilişkin kazanımların değerlendirilmesinde, dereceli puanlama anahtarı ya da derecelendirme ölçekleri şeklinde tasarlanmış gözlem formlarının yanı sıra öz ve akran değerlendirme formlarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bilişsel ve psikomotor alanlara ilişkin kazanımların değerlendirilmesinde ise bireysel ya da grup çalışması şeklinde tasarlanmış proje ve performans çalışmalarının kullanılabileceği belirtilmiştir.

Her iki programda da ölçme değerlendirmenin programın ve eğitim-öğretim sürecinin değerlendirilmesi için önemli olduğu özellikle vurgulanmıştır. Mesleki çalgı eğitiminin psikomotor alanın yanı sıra bilişsel ve duyuşsal alanı kapsayan bütünlüklü bir yapı olduğu belirtilmiştir. Yapılacak ölçme değerlendirmenin ve kullanılacak ölçme değerlendirme araçlarının bu bütünlüklü yapının göz önünde bulundurularak yapılması gerektiği söylenmiştir. Öğrencinin

eğitim öğretim süreci boyunca geçirdiği evrelerin takip edilip bu evrelerin öğrencinin kişisel özellikleri de göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi konusunda her iki program da ortaklaşmıştır.

3. Sonuç ve Öneriler

2006 ve 2016 Bağlama Öğretim Programları değerlendirildiğinde:

Eğitim öğretim yaklaşımı bakımından değerlendirildiğinde her iki programın da yapılandırmacı yaklaşımla hazırlandığı görülmektedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı, başta sanat eğitimi olmak üzere müzik eğitimi özelinde çalgı eğitiminin doğasına uygun bir anlayıştır. Çalgı eğitimi tüm bireylere aynı şekilde uygulansa dahi farklı sonuçların çıktığı bir süreçtir. Bireysel özellikler, fiziki farklılıklar ve sanatsal yaratıcılık becerisi gibi unsurlar sonucun farklılaşmasında önemli etkenlerdir. Özel becerilere sahip oldukları düşünülerek ve yaşıtları arasından seçilerek eğitim sürecine dâhil edilen bireylerin kişisel özelliklerini merkeze alarak bir eğitim öğret süreci tasarlamak sanat eğitiminin doğasına uygun bir tutumdur. Bu sebeple bireyin bilgiyi keşfetmesi, bireysel özellikleri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrenmeyi yapılandırması fikrini merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım sanat eğitiminin doğal ilerleyiş biçimine uygun bir yapıdır.

Biçimsel açıdan bakıldığında 2006 programının öğrenme alanı merkezli bir yapıya sahip olduğu 2016 programında ise konuların ünitelendirilerek verildiği görülmektedir. 2006 programında iki adet öğrenme alanı bulunmaktadır ve bu öğrenme alanı temelli kurgu tüm sınıflar boyunca devam etmektedir. Konular bu iki yapının başlığı altında ünitelendirilerek verilmiştir. “Tanımlama, çözümleme ve performans” öğrenme alanı içerisinde genel müzik teorisi ve bağlama ile ilgili edinilmesi gereken teorik ve genel kültür anlamında bilgilerin verildiği bölümdür. Aynı zamanda çalgı performansına dönük alıştırmalar ve uygulama çalışmaları bu öğrenme alanı içinde verilmiştir. Diğer öğrenme alanı olan “Bağlama çalım teknikleri” bölümünde çalgıya ait eserler, çalgının stil özellikleri ve ileri düzey icra becerisini gerektiren çalışmalar yer almaktadır.

2016 öğretim programında ise konular ünitelendirilerek basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru sıralanarak verilmiştir. Öğrenme alanları 2016 programında yer almamaktadır. Bu durum biçimsel olarak bakıldığında en temel farklılık olarak göze çarpmaktadır. Konuların zorluk derecesine göre belirli bir sistematik kurguda art arda sıralanması daha anlaşılır bir yapının ortaya çıkmasının en temel sebebidir. 2006 programında ise öğrenme alanı başlığı altında alana özgü konuların temsil edilmesi ve birbiriyle ilişkilendirilerek tüm sınıflarda devam ettirilmesi oldukça karmaşık bir yapıyı beraberinde getirmiştir.

2006 programında yer alan kazandırılması hedeflenen becerilere bakıldığında yüksek müzikal hedeflerle öğrenci yetiştirmeye dönük üst düzey çalgı icrasını hedeflediği görülmektedir. Amaç itibarıyla dünya müziğini bilen tanıyan kendi müziğiyle dünya müziğini sentezleyebilen, uluslararası sahnelerde ülkemizin sanatını ve müziğini başarıyla temsil edebilen bireylerin yetiştirilmesini öngörmüştür. 2016 programında ise benzer tarzda amaçlara yer verilmemiştir. Kazanılması hedeflenen beceriler daha ulusal başarı ve ulusal temsil odaklı olarak belirlenmiştir.

Müzik alanı içerisinde yer alan alana özgü beceriler ise her iki programda aynı şekilde yer almıştır.

Alan itibarı ile değerlendirildiğinde 2006 programında iki temel çalış tekniğine yer verildiği görülmektedir. 2016 programında ise bu tekniklerden yalnızca biri kullanılmıştır. 2006 programında tezeneli ve tezenesiz çalış biçimleri verilmiştir. Her iki çalış tekniğinin öğretimine dair bir kurgu vardır. Bu durum 2016 programında değiştirilmiş ve sadece tezeneli çalış tekniği programdaki yerini alabilmiştir. İçerik bakımından bakıldığında 2006 programının 2016 programından daha kapsamlı ve geniş bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Bağlamaya ait iki temel çalış biçiminden birinin tamamen kaldırılması çalgı eğitimine dair 2016 programında yapılan en önemli değişikliktir. Bağlamanın bugünün müzik dünyasında ulusal ve uluslararası anlamda edindiği konuma ters düşen bu içerik daraltma girişimi kültürün ve çalgının gelişim sürecine ters bir durum olarak dikkat çekmektedir.

Ölçme değerlendirme yaklaşımı bakımından her iki program da meseleye benzer biçimde bir yaklaşım sergilemiştir. Psikomotor gelişim odaklı bir alan olmasına rağmen bilişsel ve duyuşsal alanın da çalgı eğitimde önemli olduğu vurgulanmıştır. Üç alanı ölçmek için birbirinden farklı ölçme araçları kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Sanat eğitiminde estetiğe ve güzel olana dair görece bir değerlendirme anlayışının olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Genel olarak üç alana ilişkin kazanımların değerlendirilmesinde, dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçekleri şeklinde tasarlanmış gözlem formları, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, bireysel ya da grup çalışması şeklinde tasarlanmış proje ve performans çalışmalarının kullanılabileceği belirtilmiştir.

Konuyu bütüncül olarak değerlendirdiğimizde Güzel Sanatlar Liseleri Bağlama Dersi için hazırlanan her iki programın da benzerlik ve farklılık gösterdiği konular bulunmaktadır. 2006 öğretim programı içerik bakımından daha zengin ve uluslararası başarıya odaklı yüksek müzikal seviyeyi hedefleyen bir anlayışla tasarlanmıştır. Fakat öğrenme alanı merkezli biçimsel kurgusu anlaşılması zor ve daha karmaşık bir yapının ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

2016 öğretim programı ise içerik bakımından daraltılarak öğrencilerden beklenen icra seviyesi düşürülmüştür. Konular ve ulaşılması hedeflenen icra seviyesi basitleştirilmiş ve ulusal çapta çalgı odaklı hedefler gözetilerek hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrenme alanı odaklı yapının kaldırılarak konuların ardışık ünitelerle kolaydan zora doğru yapılandırılarak verilmesi programı 2006 programına oranla daha anlaşılır ve kullanıma elverişli hale getirmiştir.

Sonuç olarak her iki programın alana özgü bilgilerin veriliş biçimi ve kapsamı dışında diğer tüm konularda benzeştiği tespit edilmiştir.

Bağlama öğretim programları çalgı eğitimi kültürümüzde oldukça yeni bir kavramdır. Bu açıdan bakıldığında daha önce usta-çırak eğitimi adıyla anılan öğrenme öğretme ilişkisinin dışında eğitim bilimsel planlama ve stratejilerin çalgı kültürüne dâhil olması oldukça olumlu bir durumdur. Çalgıya ait kişiden kişiye, ekolden ekole değişen bir yapıda geneli eksiksiz olarak

temsil edecek bir program hazırlamak oldukça zordur. Alana özgü içerik ne olursa olsun asıl mesele eğitim öğretim sürecinin bilimsel esaslara göre kurgulanmasıdır. Bu durum hem çalgı kültürünün uluslararası niteliğe kavuşması hem de eğitim öğretim sistematiği açısından gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Bu bağlamda bağlama öğretim programlarının yazılmasına dair aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Üniversiteler kapsamında yer alan müzik okulları dâhil olmak üzere tüm örgün ve yaygın eğitim kurumlarının dar kapsamlı müfredat programı temelli bir yapı yerine, sürecin bir bütün olarak ve detaylı biçimde tasarlandığı öğretim programı temelli bir eğitim anlayışına geçmesi birincil derecede önemli bir konudur.
- Program tasarımı aşamasında alan uzmanlarının program geliştirme uzmanlarıyla işbirliğinin kuvvetlendirilmesi gerekmektedir. Konuların diğer alanlardan farklı olarak genel itibarı ile soyut olması konuların programa aktarılmasında sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır. Program geliştirme uzmanlarının alanlarında derinliğe sahip ve mesleki açıdan olmasa da ilgili sanat alanıyla en azından kişisel olarak ilgilenmiş akademisyenlerden seçilmesi gerekir. Aksi durumda bahsi geçen soyut konuların programa aktarılmasında ciddi sorunlarla karşılaşılması muhtemeldir.
- Alana özgü içerik tespit edilirken öğretim programının mesleki alanda eğitim veren bir kurumda uygulanacağını unutmamak gerekir. Bu sebeple alanında donanımlı bireylerin yetiştirilmesi için içeriğin kapsamı daraltılmamalıdır. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ölçü alınarak içerik daraltmak yerine uluslararası seviye göz önünde bulundurulmalı ve öğretmenler bu kapsamda hizmet içi eğitim yoluyla geliştirilmelidir.
- Bağlamanın geniş bir icra çeşitliliği ve kültürel derinliği olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Çalgıya ait özellikle çalış biçimlerine dair tüm teknikler programda yer almalıdır.
- Öğrenme alanı merkezli tematik yapının müzik alanına uygulanması oldukça karmaşık bir kurguyu beraberinde getirmektedir. Bunun yerine psikomotor alanın basamakları göz önünde bulundurularak ve konular ünitelendirilerek verilmelidir.
- Programın genel amaçları uluslararası seviye ölçü alınarak şekillenmelidir. Kendi kültürünü dünyaya taşıyabilen ve temsil edebilen bireylerin yetiştirilmesi amaç olmalıdır. Ulusal bazda zaten konu halk tarafından benimsenip yaşatılmaktadır. Amaçları ulusal seviyede tutmak sanatın amacına ve doğasına aykırı bir durumdur.
- Beceriler belirlenirken genel beceriler ve alana özgü beceriler birbiriyle ilişkilendirilerek fakat birbirinden ayrı düşünülmelidir. Yine alana özgü beceriler öğrencinin uluslararası ölçekte iyi bir enstrumanist olmasına yönelik olmalıdır. Bağlamanın tamamen geleneksel icra kültürüne odaklanan lokale indirgenmiş beceriler yerine hem geleneksel üslubun hem de uluslararası nitelikte icra becerilerinin kazandırılması hedeflenmelidir.
- Ölçme değerlendirme bölümünde psikomotor becerinin ölçülmesine dair çalışmalar ölçme değerlendirme uzmanlarıyla işbirliği içinde dikkatlice yapılmalıdır. Yine ölçme uzmanlarının sanat alanıyla kişisel olarak ilgilenen akademisyenlerden seçilmesi faydalı olacaktır.

4. Kaynakça

1. Alcı, B., Şeker, H., Görgen, İ., Tuncel, İ., Kablan, Z., Baykara, K., Küçüktepe, C., Turan, H. (2014). Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar. Anı Yayıncılık. 3. Baskı. Ankara.
2. Bacanlı, H., Çeliköz, N., Erişken, Y., Şahin, M., Eyyam, R., Doğruer, N., Meneviş, İ., Özerbaş, M.A., Özü, Ö., Çakmak, M., Kılıç, D., Gündoğdu, K., Kayabaşı, Y., Silman, F., Baysen, E., Erişti, B., Akdeniz, C., Tok, H., Sünbül, A.M., Kurnaz, A., Karataş, E., Karataş, S., Yalın, H.İ. (2012). Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller. Pagem Akademi Yayınları. 1. Baskı. Ankara.
3. Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Türk ve Batı Müziği Çalgıları Dersi Bağlama Öğretim Programı. Devlet Kitapları Müdürlüğü. Ankara.
4. Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi Bağlama Dersi Öğretim Programı. Devlet Kitapları Müdürlüğü. Ankara.
5. Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Mili Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim. 2015-2016 Resmi İstatistik Program Yayını. Ankara.
6. Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (2014). Eğitim Programı Temel İlkeler ve Sorunlar. Eğitim Yayınevi. 1. Baskı. Konya.
7. Dewey, J. (2015). Okul ve Toplum. Pagem Akademi Yayınları. 4. Baskı. Ankara.
8. Milli Eğitim Bakanlığı. (1999). Anadolu Güzel Sanatlar Yönetmeliği. İkinci Bölüm. http://www.mevzuat.meb.gov.tr
9.

UBD (UNDERSTANDİNG BY DESİGN) MODELİ UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Uzman Büke AYGEN

TED Rönesans Koleji

Dr. Öğr. Üyesi Bülent ALCI

Yıldız Teknik Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada, UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım) uygulamalarının ders planlarına katkıları, öğrencilerin öğrenmeleri ve motivasyonları üzerindeki etkileri, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıları, uygulamalar esnasında karşılaşılan güçlükler ve öğretmenlerin bu güçlüklere karşı geliştirdikleri çözüm önerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, İstanbul'da aktif olarak bu modelin uygulandığı özel bir okulun öğretmenleri (n=50) ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmada kullanılan Öz-Değerlendirme (Self-Reflection) Yazısı kullanılmıştır. Bu veriler, araştırma sorularının oluşturacağı kategorilere göre betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları UbD Modeli uygulamalarının ders planlarına katkıları, öğrencilerdeki yansımaları, öğretmenlerin profesyonel gelişimine etkileri genel olarak öğretmenler tarafından olumlu bulunmakla beraber uygulamada bazı sorunlar yaşandığını göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin UbD Modeli'ni tam olarak uygulayabilmeleri, öğrencileri ile anlamlı ve yararlı bir öğrenme-öğretme süreci geçirebilmeleri, karşılaştıkları sorunlara hızlı çözüm önerileri geliştirebilmeleri ve için zaman zaman kurs, seminerler düzenlenmesi, araştırma ve yetkinlik desteği almaları ve takım çalışmasını geliştirecek seminerler alınması önerilerine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım), ders planları, öğrenme- öğretme süreci, motivasyon, profesyonel gelişim.

TEACHER REMARKS on THE APPLICATIONS REGARDING UBD (UNDERSTANDING BY DESIGN) MODEL

Abstract

Throughout this study, it has been intended to define the contribution of UBD (Understanding By Design) applications to the curriculum, the effect of this model on the learning performance and

motivation of the students, the contribution of this model to the professional development of the teachers, the complexities encountered during these applications and the solution proposals developed against these complexities by the teachers. Within the scope of this purpose, the study has involved in the teachers (n=50) of a private school in which this model is actively implemented in Istanbul. In this study, Self-Reflection Script has been used as data gathering tool, which is also used in qualitative research. The data has been analyzed in a descriptive way in accordance with the categories to be formed by the research queries. The research findings have shown that while the contribution of the UBD Model to the curriculum, the reflections of this model on the students and the effects of this model on the professional development of the teachers are generally approved by the teachers; there are some complexities in the implementation of this model. In the direction of these results, proposals have been made so as for the teachers to completely implement the UBD Model; to experience substantive and useful learning-teaching process; to develop solution proposals for the complexities they face in a quick manner; to get courses, seminars and research & competency support from time to time; and to get seminars which will help to develop team work.

Key Words: UBD (Understanding By Design), Curriculum, Learning-Teaching Process, Motivation, Professional Development.

1. Giriş

Hızlı bir değişim içinde bulunan dünya, eğitimdeki yenilik ve gelişmeleri kavrayan, kendilerine düşen görevin farkında olan ve bu görevlerini bilinçli olarak yerine getiren bireylere ihtiyaç duymaktadır. İnsanoğlunun varlığını sürdürmesi kendini sürekli yenilemesine bağlıdır. Bireyler, dış dünyaya "uygun davranışlar" konusunda yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyenler değil anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır. Birey, bilgiyi yorumlar ve oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 1999. Aktaran: Erdem, Demirel, 2002). “Nasıl öğreniyoruz” ve “Öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için neler yapmam gerekiyor?” soruları eğitim alanında yapılan araştırmaların temeli olarak görülebilir. (Şimşek, 2004. Aktaran: Feyzioğlu, Ergin, Kocakülah, 2012).

İnsan yetiştirmenin hangi boyutu ele alınırsa alınsın, gerçekleştirilmeye çalışılan bu yetiştirme sürecinin gelişi güzellikten uzaklaştırılıp, sonuçlarının beklendik düzeyde oluşabilmesi için bu sürecin belli bir disiplinde gerçekleşmiş olması gerekir. Genel olarak tüm canlı varlıkların özel olarak ise insan unsurunun eğitimsel gelişmesinin söz konusu olduğu durumlarda uygulamaya sokulacak olan etkinliklerin, insan ve gelişmesine ilişkin çağdaş bulguların ışığında tasarlanmış ve geliştirilmiş olan öğretim sistem ve programları doğrultusunda gerçekleştirilecek etkinlikler olması gerekir. (Duman, 2011, s. 109)

21. yüzyıl ve beraberinde getirdiği çarpıcı değişiklikler, öğretmen rollerinin ve onlardan beklenen yeterliklerin bir kez daha gözden geçirilmesine neden olmuştur. Öğretmenin tasarımcı olması, bu bağlamda ortaya çıkan yeni rollerin başındadır. Bu rol, öğretmenlerin tasarım modellerini kullanmalarını ve farklı

öğretim yaklaşımlarını benimsemelerini beraberinde gerektirmektedir (Andrews, 2011; Penuel & Gallagher, 2009. Aktaran: Yurtseven, Doğan, 2018)

Çağdaş insanı yetiştirmede yeni bir eğitim modeline gereksinim duyulmaktadır. Çağdaş eğitimin hedefi, problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiye ulaşma yöntemlerini tanıyan, analitik düşünme becerisi kazanmış, bilgilenme istekliliğini sürekli canlı tutan öğrenciler yetiştirmek, öğrenciyi ekip çalışmasına yöneltmek ve tüm öğrenme süreci boyunca öğrencilerin aktif olmasını sağlamaktır. (Gürşimşek, 1998)

Wiggens ve McTighe tarafından (2005) ortaya konulan ve sondan başa tasarıma dayanan Anlamaya Dayalı Tasarım (Understanding by Design) modeli; yapılandırmacı bir yaklaşımla tüm öğrencilerin öğrenebileceği görüşüne dayalı olarak öğrenenlere öğrenme sorumluluğunu veren ve eğitimcilerin de kendi öğretimleri hakkında düşünmelerini sağlayan bir araç olarak öne çıkmaktadır (Nobel, 2011, s.33. Aktaran: Som, Türkan, Altun, 2015).

Understanding by Design (UbD), anlama olarak hedeflenmiş herhangi bir tasarımın doğası hakkında, amacına daha uygun ve dikkatli bir şekilde düşünmenin bir yönü şeklinde ifade edilmektedir. Anlama, alınan bilgileri ön bilgiler ışığında inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir. Bu işlem için düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin yapma, ilişkilendirme, seçim yapma, yorumlama, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Güneş, 2014, s. 209). Bu noktada, terimin yalnızca "bilme" den farklı bir şey olduğu ve bu nedenle bilgi ve beceri için tek başına öğretme ve test etmekten ziyade daha karmaşık öğretim ve değerlendirmeyi içerip, çok yönlü olduğu belirtilmektedir. Eğer amaç UbD ise bu anlamlara dikkat edilmelidir (Walters, Newman, 2008).

Understanding by Design (UbD) modeli; kısa dönemli hatırlama ya da içeriğin ezberlenmesine dayalı öğrenmenin aksine, öğrenenin aktif olarak, gerçek yaşam durumlarına aktarabildiği uzun dönemli bilgi ve beceri edinimlerini amaçlamaktadır. UbD' nin temelinde; öğrenci başarısının, öğrencinin derinlemesine anlaması ve anladıklarını yeni durumlara uygulamasına bağlı olduğu görüşü yatmaktadır (Wiggins ve McTighe, 2005. Aktaran: Som, Türkan, Altun, 2015).

UbD'nin özünde yatan felsefe 'sondan başa doğru tasarım' şeklinde bir bakış açısını içerir. Bu bakış açısı, öğretmenlerin neyi nasıl öğreteceklerini tasarlamadan önce, değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını tasarladıkları bir sürece işaret eder (Wiggins & McTighe, 1998; 2005. Aktaran: Doğan, Yurtseven, 2018). Sondan başa doğru tasarım üç temel aşamanın kademeli olarak tamamlanmasıyla gerçekleşmektedir (Yurtseven, 2016). Bunlar; *istenilen sonuçların tanımlanması, istenilen delillerin(kanıtların) belirlenmesi, öğrenme planı ve sonuçların görünmesi için deneyimlerden* oluşmaktadır (Florian ve Zimmerman, 2015.Aktaran: Kaysi, Acar, Altun, 2016). Ünite hedeflerinin büyük fikir ve temel soruların şartları göz önüne alınarak transfer, anlam ve edinme çerçevesinde adlandırılması şeklinde ifade edilebilir (Kaysi, Acar, Altun, 2016). Birinci aşama olan *istenilen sonuçların belirlenmesi*, öğrenme ile ilgili temel süreç ve hedeflerin belirlendiği aşamadır. İstenilen sonuç olarak ifade edilen öğeler, transfer, anlama ve kazanım olmak üzere üç kategori altında belirtilir (Yurtseven, 2016). İstenilen delillerin belirlenmesi aşaması, öğretmenlerin görmek istedikleri delillerin

belirlenmesi ve performans görevleri yoluyla bunların nasıl açığa çıkarılacağına karar verilmesidir (Kaysi, Acar, Altun, 2016). Bu aşama, Wiggins ve McTighe'nin (2005, 18) ifade ettiği gibi, öğretimin planlanması aşamasından önce geldiği için, öğretmenler ders ve ünite planı yapmaya geçmeden önce görmek istedikleri anlama kanıtlarını belirler ve sonrasında bu kanıtları bulmaya yönelik plan yaparlar. (Yurtseven, 2016). Öğrenme planı ve sonuçların görünmesi aşaması, öğrenme planı olarak adlandırılan ve öğretmenlerin neyi, nasıl ve hangi sırayla öğreteceğinin tanımlanması (Wiggins & McTighe, 2011) şeklinde ifade edilebilir (Kaysi, Acar, Altun, 2016). Wiggins ve McTighe'ye (2005, 346) göre bu aşamada öğrencilerin gerekli bilgi ve becerilerle donatılması ve istenilen performansı ortaya koyabilmesi için öğretmenlerin oldukça kapsamlı düşünmesi, öğretimi, materyalleri ve kaynakları doğru planlaması gerekmektedir (Yurtseven, 2016).

Ayrıca UbD'de en önemli rollerden bir tanesi "büyük fikir"dir. (Wiggins ve McTighe, 2005. Aktaran: Kaysi, Acar, Altun, 2016). Bir perspektiften, büyük fikir bazı fikirlerin, şemsiye kavramlarıdır. Bu bakış açısından "büyük" terim yanıltıcı olabilir. Büyük fikirler konunun özündedir ve çekirdeğe ulaşıncaya kadar derine inmek gerekir (Wiggins, McTigh, 2005, s. 67).

Bununla birlikte, UbD taslağı, tasarımcıya ihtiyaç duyulan bileşenler hakkında bilgilendirir ve UbD planlama sürecinde yardımcı olur (McTighe, Emberger, & Carber, 2008).

<table>
<tr><td colspan="2">Tablo 1: UbD Şablonu
1. AŞAMA – İSTENİLEN SONUÇLAR</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ünite Başlığı:
Genel Amaçlar: Ünite boyunca ulaşılmak istenen genel amaçları ifade eder.</td></tr>
<tr><td>Anlama Hedefleri: Öğrencilerin ünitenin sonunda elde edeceği farkındalıkları ifade eder.
Öğrenciler .... anlayacaklardır.</td><td>Temel Sorular: Öğrencilerin ünite boyunca cevabını arayacağı, öğrenme duygusunu körükleyen, öğrencide merak ve keşfetme arzusu oluşturan sorulardır.</td></tr>
<tr><td>Bilgi Hedefleri: Öğrencilerin ünite boyunca elde edeceği bilgi düzeyindeki hedeflerdir.
Öğrenciler .... bileceklerdir.</td><td>Beceri Hedefleri: Öğrencilerin ünite boyunca elde edeceği beceri düzeyindeki hedeflerdir.
Öğrenciler .... yapabileceklerdir.</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. AŞAMA - DEĞERLENDİRME KANITLARI</td></tr>
</table>

Performans Görevi: Öğrencilerin sergileyeceği, ünitenin hedefleriyle uyumlu ve anlamayı ön plana çıkaran görevlerdir.	**Diğer Kanıtlar:** Performans görevi dışındaki değerlendirme kanıtlarıdır.
Temel Kriter: Performans görevinin değerlendirilmesinde kullanılan kriterdir.	
3. AŞAMA - ÖĞRENME PLANI	
Öğrenme Etkinliklerinin Özeti: Ünite boyunca takip edilecek plandır.	

Grant Wiggins, Jay McTighe, **Understanding by Design** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998), 181-183'ten uyarlandı. (Yurtseven, 2016)

UbD çerçevesindeki tasarım ilke ve stratejileri öğrenci başarısının, personel performansının ve örgütsel verimlilik kazanımlarının desteklenmesinde kaldıraç noktası olarak büyük potansiyele sahiptir. (Brown, 2004)

UbD, öğretmenlerin birer tasarımcı gibi, ünite planları hazırlamada ve bu kapsamda öğretimi planlamalarında aktif rol üstlenmelerini sağlayarak, onlara somut bir çerçeve sunar. Bu çerçeve, bir taraftan onların tasarımcı kimliğini ortaya çıkarırken, diğer taraftan da öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkıda bulunmayı amaçlar (Brown, 2004. Aktaran: Yurtseven, Doğan, 2018).Organizasyon ve ders planı yapmak da öğretmeni netliğe götüren etkenlerden biridir, iyi bir öğretmenin her zaman bir ders planı vardır (Davis ve Thomas, 1989. Aktaran: Kızıltepe, 2002). Böylece öğretmenler kendilerine verilen yazılı planların salt uygulayıcıları konumundan, bilginin dağıtıcısı ve öğretimin planlayıcısı konumuna geçer (Craig, 2012. Aktaran: Yurtseven, Doğan, 2018).

Tüm açıklamalar doğrultusunda; bu çalışmada UbD uygulamalarının ders planlarına katkıları, öğrencilerin öğrenmeleri ve motivasyonları üzerindeki etkileri, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıları, uygulamalar esnasında karşılaşılan güçlükler ve öğretmenlerin bu güçlüklere karşı geliştirdikleri çözüm önerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla modeli aktif olarak uygulayan bir özel okulda öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların ve önerilerin UbD Modeli'ni benimseyip, uygulayan okul ve öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.1. Amaç

Bu araştırmada, UbD uygulamalarının ders planlarına katkıları, öğrencilerin öğrenmeleri ve motivasyonları üzerindeki etkileri, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıları, uygulamalar esnasında karşılaşılan güçlükler ve öğretmenlerin bu güçlüklere karşı geliştirdikleri çözüm önerilerini tespit etmek için öğretmen görüşleri üzerine odaklanılmıştır. Aşağıda verilen araştırma sorularına cevap bulunması amaçlanmaktadır:

1. UbD Modelinin ders planlarına katkıları konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlere göre UbD Modeli'nin öğrenciler üzerindeki yansımaları nelerdir?

3. Öğretmenlerin UbD ile tasarım sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. Öğretmenlerin UbD Uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Öğretmenlerin UbD tasarım sürecinde karşılaştıkları sorunlara geliştirdikleri çözüm önerileri nelerdir?
6. UbD Modelinin öğretmenlerin profesyonel gelişimin katkıları ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, durum çalışması

desenlerinden birisi olan "iç içe geçmiş tek durum" deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseninde, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008. Aktaran: Adıgüzel, Yüksel, 2012). Yapılan araştırmada ele alınan durum, öğretmenlerin UbD uygulamalarına ilişkin görüşleridir. Araştırmada bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerinin iç içe geçmiş yapısının, derinlemesine incelenmesinin araştırma durumunu ayrıntılı olarak açıklayacağı düşünülmektedir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada UbD Modeli ile öğretim sürecine yönelik görüş ve karşılaşılan problemlere çözüm arandığından, aktif olarak bu modelin kullanıldığı bir özel okul belirlenmiştir. Araştırma, 2017- 2018 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Anadolu yakasında, özel bir okulda anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan farklı branşlardan (Anaokulu, Sınıf, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Yabancı Dil, Sosyal Bilgiler-Tarih, Bilişim Teknolojileri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) 50 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 36'sı kadın, 14'ü erkektir. Öğretmenlerin eğitim durumu, 27'si lisans, 22'si yüksek lisans, 1'i doktoradır. Ayrıca öğretmenlerin 6'sı anaokulu, 19'u ilkokul, 12'si ortaokul, 10'u lise kademelerinde derse girmektedir. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Formu dolduracak öğretmenlere çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle çalışılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen verileri kimliklerini açıklamadan sunabilmek ve karışıklığa sebebiyet vermemek için kodlama yapılmıştır. Bunun için ilk görüştüğümüz öğretmene Ö1 ve görüşme sırasına göre her bir öğretmene sırasıyla ("Ö2", "Ö3", "Ö4" … "Ö50") şeklinde kodlar verilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmada kullanılan **Öz-Değerlendirme (Self-Reflection) Yazıları** kullanılmıştır (Yurtseven, 2016, Ek13 Öz-Değerlendirme Formu' ndan uyarlanmıştır.). Öz- değerlendirme yazısı, 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öz-değerlendirme formu geliştirilirken, mevcut araştırma kapsamında ihtiyaç duyulacak veriler dikkate alınmıştır. (Bkz. Ek1).

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin benzer ve farklı yönleri not alınarak kodlama işlemine gidilmiştir. Kodlanan veriler daha sonra benzer cevaplar aynı renklerle gölgelendirilerek verilerin analizi yapılmıştır. Araştırma sorularının oluşturacağı kategorilere göre veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları, Öz-değerlendirme formu temel alınarak tema kabul edilmiş ve araştırmaya katılanların formdaki sorulara verdikleri yanıtlardan alt temalar oluşturularak sunulmuştur. Birebir alıntı olarak kullanılabileceği düşünülen cümleler belirlenmiş ve gerekli görüldüğü durumlarda bulgular bölümünde birebir alıntı olarak yer almıştır. Ayrıca, alt temaların hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans halinde tablolaştırılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, UbD'nin ders planlarına katkıları, öğrenciler üzerindeki yansımaları, tasarım sürecinde karşılaşılan sorunlar, tasarım sürecinde karşılaşılan sorunlara geliştirilen çözüm önerileri, UbD' nin öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkısına yönelik bulgular olmak üzere beş kategoride incelenmiştir.

3. 1. UBD' nin Ders Planlarına Katkılarına (UBD'nin ders planlarına getirdiği farklılıklar, kazanılan bilgi ve beceriler ...) Yönelik Bulgular:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Görüşme Sorusu	**f**
UbD'nin ders planlarına katkıları nelerdir? (UbD'nin ders planlarına getirdiği farklılıklar, kazanılan bilgi ve beceriler…)	
Ders planlarına bütünsel bir bakış açısı kazandırıyor.	5
Konulara yaratıcı bir temel soru düşünmek dersin amaçlı ve anlamlı yürümesini sağlıyor.	4
Ders planlarına esneklik kazandırıyor.	3
Büyük hedeften yola çıkarak planlama yapmak, emin adımlar atılmasını sağlıyor.	6
Disiplinlerarası çalışmalara yönlendirerek, iş birliğini destekliyor.	2
UbD sayesinde ders öncesi daha planlı ve organize bir süreç yaşanıyor.	12
Kalıcı anlamaya odaklı planlar hazırlanmasını sağlıyor.	6
Planın bireysel ihtiyaçlara yönelik farklılaştırılmış hazırlanmasını sağlıyor.	4

Öğrencide ve öğretmende plana yönelik farkındalık sağlıyor.	1
Aktivite temelli yapısıyla daha yaratıcı ve öğretici ders planları ortaya çıkıyor.	5
Öğretmeni plan tasarlama sürecinde araştırmaya sevk ediyor.	3
Süreç değerlendirme planlamalarını zorunlu kılıyor.	1
Zaman yönetimini ve zamanın verimli kullanımını sağlar.	2
Bir arşiv oluşturarak yatay ve dikey biçimde ve bir düzen içinde işlenen konuları takip etmeye yarıyor.	6
Ünite düzeyinde planlamada etkili oluyor.	2

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenler en çok UbD' nin planlı ve organize bir süreç yaşattığını ifade etmiştir. Ö49 durumu; *"Tasarımın düzenli şablonu, dersin öğretmenin kafasında daha sistematik bir düzende oluşmasını sağlıyor."* şeklinde ifade etmiştir.

İkinci olarak öğretmenler büyük hedeften yola çıkarak yapılan planlamaların etkili olduğunu belirtmişlerdir; *"Öğrencileri işlenilen konuların derinliklerine götürmeyi sağlıyor." (Ö22)*

Ankete katılan öğretmenlerden 6'sı da UbD' nin kalıcı anlamaya odaklı planlar hazırladığını ve kalıcı anlamayı gerçekleştirebildiğini savunuyor. Yine 6 öğretmen ise UbD' nin gelecek yıllarda da yararlanılabilecek şekilde bir arşiv oluşturmayı sağladığını ifade ediyor. Oluşturulan arşivin yatay ve dikey biçimde işlenen konuları takip etmeyi de sağladığı ifade ediliyor. Ankete katılan 5 öğretmen, UbD' nin aktivite temelli bir yapısı olduğu ve böylece öğretmenlere yaratıcı planlar yapma olanağı sağladığı gibi öğrenciler için de öğretici ders planları ortaya çıkardığını belirtilmiştir. Öğretmenlerden 4'ü, konulara yaratıcı bir temel soru düşünmenin dersin amaçlı ve anlamlı yürümesine katkıda bulunduğunu ifade ederken 4'ü de UbD planlarının bireysel ihtiyaçlara yönelik farklılaştırılmış şekilde hazırlanmasını sağladığını, öğrencide ve öğretmende plana yönelik farkındalık sağladığını ve ders planlarına esneklik kazandırdığını ifade ediyor. 2 öğretmen ise, öğretmenleri plan tasarlama sürecinde disiplinlerarası çalışmalara yönlendirerek, iş birliğini desteklediğini ve araştırmaya sevk ettiğini belirtiyor. Yine 2 öğretmene göre de UbD ünite düzeyinde planlamada çok etkilidir; *"UbD, ünitenin sonuna kadar ihtiyacınız olan her şeyi kapsadığından emin olmanızı sağlar. (...) Bu anlamda birimlere daha fazla yapı kazandırır ve tüm derslerin açık bir şekilde merkezi bir temayla uyumlu olmasını sağlar." (Ö40)*

Son olarak tabloda da belirtildiği üzere 2 öğretmen, UbD modelinin zamanın verimli kullanılmasına fayda sağladığını ifade ediyor.

3.2. UBD' nin Öğrenciler Üzerindeki Yansımalarına (Öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikleri, motivasyonu etkileyen unsurlar gibi...) Yönelik Bulgular:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri Tablo 3'de verilmiştir.

Görüşme Sorusu	**f**
UbD'nin öğrenciler üzerindeki yansımaları nelerdir? (Öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikleri, motivasyonu etkileyen unsurlar gibi...)	
Öğrencilerde sorgulama becerisini geliştiriyor. (sarı)	4
Öğrencilerde ilgi ve motivasyon artışı sağlıyor.	10
Öğrencilerde anlamlı öğrenme ve kalıcı anlama gerçekleşiyor.	17
Öğrenciler öğrendiklerini günlük yaşantısına transfer edebiliyor. mavi	3
Öğrencilerde kendi öğrenmesine yönelik farkındalık oluşturuyor.	6
Öğrencilerin yaşam ve düşünme becerilerini geliştiriyor.	3
Öğrenciler bireysel özelliklerine uygun bir ortamda öğrenmesini gerçekleştiriyor.	4
Öğrencileriler üzerinde herhangi bir yansıma görmedim.	2

Tablo 3'de görüldüğü gibi öğretmenler en çok UbD'nin öğrenciler üzerinde anlamlı öğrenme ve kalıcı anlama gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Öğretmenler, ikinci olarak UbD modelinin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde arttırdığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerden 6'sı UbD Modeli uygulamalarının öğrencilerde kendi öğrenmesine yönelik farkındalık oluşturduğunu ifade etmiştir. *"Öğrenci, öğrenme sürecinin içine dahil olarak kendi öğrenmesini gerçekleştiriyor. (...)" (Ö17)*. Öğretmenlerden 4'ü UbD Modeli uygulamalarının öğrencilerin bireysel özelliklerini ve bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan bir ortamda öğrenmesini gerçekleştirdiğini savunuyor. *"(...) Bireysel farklılıkları da gözeten bir anlayış olduğu için öğrenciler kendilerine yönelik bir plan ile daha rahat derse çekiliyorlar." (Ö50)*

Son olarak öğretmenlerden 3'ü UbD Modeli ile gerçekleştirilen öğretimler sonucunda öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamlarına transfer edebildiklerini, 3'ü de öğrencilerin yaşam ve düşünme becerilerini geliştirdiğini, 2'si de öğrenciler üzerinde herhangi bir yansıma fark etmediklerini ifade etmektedir.

3.3. UBD ile Tasarım Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bulgular:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri Tablo 4'de verilmiştir.

Görüşme Sorusu	**f**
UBD ile tasarım sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?	
MEB kazanımlarını uyarlama zorluğu yaşıyorum.	4
Tasarım süreci çok zaman alıyor.	9
Diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışamamak.	5
Plan taslağını doldurma sürecinde zorluk yaşıyorum.	7
Büyük fikri ve temel soruları oluşturmada zorluk yaşıyorum.	5
Model ile ilgili yeterli araştırma ve eğitim ortamına sahip değilim.	5
Farklılaştırılmış çalışma oluşturma zaman zaman zorluyor.	3
Etkinlik üretmek ve materyal geliştirmede zorlanıyorum.	2
Teknolojik Sorunlar	3
Süreç değerlendirme tasarlamada zorluk yaşıyorum.	1
Herhangi bir sorunla karşılaşmadım.	6

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğretmenler UbD ile tasarım sürecinde en çok tasarım süreçlerinin çok zaman aldığını belirtmiştir. Bu konuda Ö50; *"Temel soruyu düşünmek zaman alıyor (...). Sistemli düşünmeyi ve tasarımlara zaman ayırmayı gerektiren bir model olduğu için uygun motivasyonda olmadığımız haftalar sadece şablonu doldurup, doğru tasarımları yapamadığımızı ve uygulamadığımız düşünüyorum."* ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlerden 7'si de UbD tasarımı süreçlerinde UbD Plan taslağını doldurma süreçlerinde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Giriş bölümünde Tablo1'de UbD Plan taslağı örnek olarak gösterilmiştir. Öğretmenlerden 5'i büyük fikir ve temel soruları oluşturmada zorluk yaşadıklarını ifade ederken 5 tanesi de modelin yapısı ve uygulamasına yönelik yeterli araştırma, eğitim desteği ortamına sahip olmadıklarını ifade etmiştir; *"UBD tasarımında farklı branşlar bazında nasıl yapılandıracağımız noktasında örneklere ihtiyacımız var. Belirlenmiş bölümlerin dersimiz bazında en doğru şekilde nasıl yapılandırılacağı noktasında net olamıyoruz." (Ö42)*

Bununla beraber öğretmenlerden 5 tanesi diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışamamaktan ötürü UbD tasarımı süreçlerinde aksamalar yaşandığını belirtmiştir. 4 öğretmen MEB kazanımlarını uyarlama zorluğu, MEB temalarının ünite planı için uygun olmaması, bazı derslerin tematik yaklaşımlara uygun olmaması gibi nedenlerden ötürü UbD tasarımlarında zorluk yaşadıklarını açıklamıştır. 3 öğretmen ise UbD Tasarımı oluşturma sürecinde zaman zaman farklılaştırılmış çalışma oluşturmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. "*Öğrenme güçlükleri ya da üst düzey öğrenme becerileri olan öğrenciler aynı ortamda bulunduğunda öğrenme çeşitliliğini sağlamak her zaman çok kolay olmuyor." (Ö8)* UbD Modeli ile ders tasarımı sürecinde karşılaşılan sorunlardan bir diğerini de 3 öğretmen, teknolojik sorunlar şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 2'si de etkinlik üretmek ve materyal geliştirme konusunda yaşadıkları sorunları açıklamışlardır.

Son olarak tasarım süreci boyunca hiçbir sorunla karşılaşmadığını ifade eden 6 öğretmen vardır.

3.4. UbD ile Tasarım Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Geliştirdiğiniz Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri Tablo 5'de verilmiştir.

Görüşme Sorusu	**f**
UBD Tasarım sürecinde karşılaştığınız sorunlara geliştirdiğiniz çözüm önerileri nelerdir?	
Çalışma arkadaşları ile işbirliği içinde çalışmak.	12
Araştırma ve yetkinlik desteği almak.	14
Etkinlik havuzu ve arşiv oluşturmak.	3
Tasarımı sadeleştirme veya zenginleştirme.	4
UbD taslağında ihtiyaca göre değişiklikler yapmak.	4
Branş öğretmenlerinin tek seviyede derse girmesi.	1
Her ünite sonunda bir sonraki sene için geribildirimler yazmak.	1
Milli Eğitim müfredatını esnetmek.	1
Herhangi bir çözüm geliştiremedim.	9

Tablo 5'de görüldüğü gibi öğretmenler UbD ile tasarım sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerisi olarak en çok araştırma ve yetkinlik desteği almak demişlerdir. Ö31 konuyla ilgili, *"Öğretmen arkadaşlar ve koordinatörümüzle görüşerek çözüyoruz, departman olarak UbD' ye hâkim bir*

koordinatörümüz var. Ama genel olarak konuşmak gerekirse daha fazla eğitim verilebilir." ifadesini kullanırken Ö43, *"UbD herkese açıktır, çevrimiçi birçok kaynak ve ücretsiz çevrimiçi kurslar vardır (örneğin iTunes U, ücretsiz olarak çevrimiçi UbD kursuna sahiptir). Zorluklarla karşılaştığımda, kendi bilgimi okurum ve geliştiririm. Ayrıca, Rubicon Atlas' da mükemmel UbD planlarının alınabileceği örnek site var, bunlar ilham için harika."* şeklinde bir ifade kullanmıştır.

İkinci olarak tasarım sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerisi olarak öğretmenlerin çoğu çalışma arkadaşları ile işbirliği içinde çalışmak şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler bir diğer öneri olarak ders tasarımlarını ihtiyaca göre sadeleştirme veya zenginleştirmeyi önermişlerdir. Ö14, *"Zaman kaynaklı sorunları, zaman yetişmediğinde önemli noktalara ağırlık vererek tasarımı sadeleştirme yoluna giderek çözebiliriz."* şeklinde ifade etmiştir. Ö27 ise " *(...) bazen konuyu daraltma, bazen birden fazla büyük fikir bulma şeklinde çözümler üretiyoruz."* olarak belirtmiştir.

UbD taslağında ihtiyaca göre değişiklikler yapmak ise öğretmenlerin kullandığı bir diğer öneridir. Karşılaşılan sorunlara getirilen bir diğer önerisi ise etkinlik havuzu ve arşiv oluşturmaktır. Öğretmenlere göre iyi bir arşiv sonraki yıllarda karşılaşılacak sorunların büyük bir kısmını önlemektedir; *"Bir yıl ciddi bir şekilde planlama yapıp sonraki yılları daha etkin kullanabildim. Değerlendirme kısımlarını daha iyi ve kaliteli tasarlama şansı elde ettim." (Ö30)*

Diğer öneriler ise 1'er öğretmenin ifade ettiği; branş öğretmenlerinin tek seviyede derse girmesi, her ünite sonunda bir sonraki sene için geribildirimler yazmak ve Milli Eğitim müfredatını esnetmektir. Son olarak 9 öğretmen herhangi bir çözüm geliştiremediğini belirtmiştir.

3.5. UbD' nin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimine Katkılarına Yönelik Bulgular:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri Tablo 6'de verilmiştir.

Görüşme Sorusu	**f**
UBD' nin öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkısı nedir? (Tasarım ve uygulama süresince elde edilen deneyimler, bilgi ve beceriler...)	
Planlama becerisini geliştirir.	15
Öğretim sürecine bütünsel bakma yetisine sahip olur.	5
İşbirlikli ve disiplinlerarası çalışma prensibi kazandırır.	4
Araştırmacı ve yenilikçi olmaya zorlar.	9
Farklı bakış açıları ile yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir.	6
Yeni yaklaşımlar ve farklı deneyimler ile sürekli öğrenmeye ve gelişmeye dayalı bir anlayış sağlar.	8

Öğrenci özelliklerine yönelik planlamalar yapma farkındalığını arttırır.	4
Öğretim süreçlerine yönelik farkındalığı artar.	2
Planlı ve sistemli olma becerisi kazandırır.	4
Öğretmenlik becerilerine katkı sağlar.	4

Öğretmenlerin çoğu UbD' nin öğretmenin planlama yetkinliğini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin 9'u , UbD Modeli' nin, öğretmenleri sürekli olarak araştırma yapmaya sevk ettiği ve yenilikçi bir bakış açısına sahip olmaya ittiğini belirtmiştir. Ö50, bu durumu şöyle ifade etmiştir; *"Öğretmenler sürekli kendini yenilemek zorunda olduğu için ister istemez gelişimine katkısı oluyor. Farklı tasarımlar düşünmek, üretebilmek için yeni modeller, yeni anlayışlardan haberdar olma çabası artıyor.".*

Ankete katılan öğretmenlerden 8'ine göre ise UbD Modeli öğretmenlere yeni yaklaşımlar ve farklı deneyimler ile sürekli öğrenmeye ve gelişmeye dayalı bir anlayış sağlar. Öğretmenlerden 5'i, bu model ile öğretmenlerin öğretim sürecine bütünsel, genel çerçeve ile bakabilme yetisine sahip olduklarını belirtmiştir; *"Tüm öğretim süreçlerinin taslak halde bulunuyor olması öğretmenlerin büyük resmi görmesini sağlıyor ve gözden bir şey kaçırmıyorlar." (Ö16).* 4 öğretmen, öğretmenlerin öğrenci özellikleri ve ihtiyaçlarına yönelik farkındalıklarının arttığı ve planlamalarını bu ölçüyü de dikkate alarak yapılandırdığını ifade etmişlerdir. Bu 4 öğretmene göre UbD modeli, öğretmenlerin profesyonel gelişimine farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını kullanabilmeyi de kazandırır. Yine buna benzer olarak 6 öğretmende, UbD Modeli'nin farklı bakış açıları ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. UbD Modeli 4 öğretmene göre ise öğretmenlerin profesyonel gelişimine işbirlikli çalışma ve disiplinlerarası çalışma prensibi kazandırır. Yine farklı bir, 4 öğretmene göre de öğretmenlerin daha planlı ve sistemli olma becerisini kazandığından, bu yetilerin gelişmesine katkı sağladığını paylaşmıştır.

Son olarak 2 öğretmen UbD Modeli' nin öğretmenlerin öğretim süreçlerine yönelik farkındalığını arttırdığını paylaşırken, 4 öğretmen ise öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği becerileri geliştirmesine katkıda bulunduğunu paylaşmıştır.

4. Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

UbD Modeli' ni uygulayan öğretmenlerin, UbD Modeli uygulamalarına yönelik görüşlerini, UbD Modeli ile tasarım ve uygulama sürecinde yaşadıkları sorunları, karşılaştıkları bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerini belirlemeye yönelik bu araştırma sonuçlarına göre genel olarak öğretmenlerin UbD Modeli' ne ilişkin olumlu yaklaşım içinde oldukları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan ankette ilk olarak, UbD'nin ders planlarına katkılarının neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerden UbD'nin ders planlarına katkıları ile ilgili aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

- Ders planlarına bütünsel bir bakış açısı kazandırıyor.
- Konulara yaratıcı bir temel soru düşünmek dersin amaçlı ve anlamlı yürümesini sağlıyor.
- Ders planlarına esneklik kazandırıyor.
- Büyük hedeften yola çıkarak planlama yapmak, emin adımlar atılmasını sağlıyor.
- Disiplinlerarası çalışmalara yönlendirerek, iş birliğini destekliyor.
- UbD sayesinde ders öncesi daha planlı ve organize bir süreç yaşanıyor.
- Kalıcı anlamaya odaklı planlar hazırlanmasını sağlıyor.
- Planın bireysel ihtiyaçlara yönelik farklılaştırılmış hazırlanmasını sağlıyor.
- Öğrencide ve öğretmende plana yönelik farkındalık sağlıyor.
- Aktivite temelli yapısıyla daha yaratıcı ve öğretici ders planları ortaya çıkıyor.
- Öğretmeni plan tasarlama sürecinde araştırmaya sevk ediyor.
- Süreç değerlendirme planlamalarını zorunlu kılıyor.
- Zaman yönetimini ve zamanın verimli kullanımını sağlar.
- Bir arşiv oluşturarak yatay ve dikey biçimde ve bir düzen içinde işlenen konuları takip etmeye yarıyor.
- Ünite düzeyinde planlamada etkili oluyor.

Bu bulgular, Wiggins ve McTighe (2005) Understanding by Design kitabındaki bilgiler ile örtüşmektedir. Ayrıca Som, Türkan, Altun (2016) ilgili araştırmada UbD'nin; uygulamaya dönük etkinlikleri, öğrencilerin aktif katılımlarını ve kalıcı öğrenmeleri desteklediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi UbD Modeli ile tasarlamış oldukları ders planlarının olumlu yönlerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere sorulan ikinci soru, UbD'nin öğrenciler üzerindeki yansımalarının neler olduğudur. Burada öğretmenlerin uygulama sürecinde öğrencilere ilişkin gözlemlerini açıkça ifade etmeleri beklenmiştir. Öğretmenlerden, Ubd'nin öğrenciler üzerindeki yansımaları ilgili aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

- Öğrencilerde sorgulama becerisini geliştiriyor.
- Öğrencilerde ilgi ve motivasyon artışı sağlıyor.
- Öğrencilerde anlamlı öğrenme ve kalıcı anlama gerçekleşiyor.
- Öğrenciler öğrendiklerini günlük yaşantısına transfer edebiliyor.
- Öğrencilerde kendi öğrenmesine yönelik farkındalık oluşturuyor.
- Öğrencilerin yaşam ve düşünme becerilerini geliştiriyor.
- Öğrenciler bireysel özelliklerine uygun bir ortamda öğrenmesini gerçekleştiriyor.
- Öğrencileriler üzerinde herhangi bir yansıma görmedim.

Öğretmenlerin hepsi UbD Modeli uygulamalarının öğrenciler üzerinde en az bir olumlu yansıma yarattığını belirtmiştir. En çok öğretmenin belirttiği olumlu yansıma ise, UbD'nin öğrencilerde anlamlı öğrenme ve kalıcı anlama gerçekleştirdiğidir. İkinci olarak en çok, UbD Modeli ile öğretim planlamalarının öğrencilerde derslere ve öğrenmeye ilişkin ilgi ve motivasyon artışı sağladığı ile ilgilidir.

Som, Türkan, Altun (2016)'un araştırmalarındaki analiz sonuçlarına göre UbD temelli bir ders öğrencilerde duyuşsal özellikleri harekete geçirme, bilme eylemine etkisi, etkin katılım ve uygulamaya dönüklük gibi başlıklar altında toplanmıştır. Bu araştırma öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

Alan yazın incelendiğinde UbD'nin öğrenci üzerindeki olumlu yansımaları konusunda birçok araştırma (Anderson, 2012; Duke, 2011; Molina, 2013; Noble, 2011; Schoellhorn, 2012; Stotter, 2004; Takacs, 2010) olduğu dikkat çekmektedir. (Yurtseven, Doğan, 2018).

Yurtseven ve Doğan (2018)'ın yapmış olduğu araştırmaya göre de UbD kapsamında yapılan çalışmaların, öğrencilerin kendilerine bütüncül bir bakış açısıyla sunulmuş olan öğrenme planları çerçevesinde, sosyal bir biçimde öğrenmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini sağladığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrenmelere sorulan üçüncü soru, UbD ile tasarım sürecinde karşılaşılan sorunların neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Öğretmenlerden UbD tasarım sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- MEB kazanımlarını uyarlama zorluğu yaşıyorum.
- Tasarım süreci çok zaman alıyor.
- Diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışamamak.
- Plan taslağını doldurma sürecinde zorluk yaşıyorum.
- Büyük fikri ve temel soruları oluşturmada zorluk yaşıyorum.
- Model ile ilgili yeterli araştırma ve eğitim ortamına sahip değilim.
- Farklılaştırılmış çalışma oluşturma zaman zaman zorluyor.
- Etkinlik üretmek ve materyal geliştirmede zorlanıyorum.
- Teknolojik Sorunlar
- Süreç değerlendirme tasarlamada zorluk yaşıyorum.
- Herhangi bir sorunla karşılaşmadım.

Öğretmenlerden yarıdan fazlası UbD ile tasarım sürecinde en az birden fazla sorunla karşılaştıklarını ifade ederken 6 öğretmen hiçbir sorunla karşılaşmadığını ifade etmiştir. En fazla karşılaşılan sorun ise, tasarım sürecinin çok zaman aldığıdır.

Araştırmada yanıt aranan bir diğer önemli sorulardan biri de bu karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileridir. Bununla ilgili dördüncü soruda öğretmenlerden UbD Tasarım sürecinde karşılaşılan sorunlara geliştirdikleri çözüm öneri ile ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- Çalışma arkadaşları ile işbirliği içinde çalışmak.
- Araştırma ve yetkinlik desteği almak.
- Etkinlik havuzu ve arşiv oluşturmak.
- Tasarımı sadeleştirme veya zenginleştirme.
- UbD taslağında ihtiyaca göre değişiklikler yapmak.
- Branş öğretmenlerinin tek seviyede derse girmesi.
- Her ünite sonunda bir sonraki sene için geribildirimler yazmak.
- Milli Eğitim müfredatını esnetmek.
- Herhangi bir çözüm geliştiremedim.

Öğretmenlerin çoğu en az bir çözüm önerisi sunarken, 9 öğretmen hiçbir çözüm önerisi belirtmemiştir. Öğretmenlerin cevaplarına göre en çok, öğretmenlerin araştırma ve yetkinlik desteği alması önerilmiştir. İkinci olarak en çok sayıdaki öğretmen önerisi, çalışma arkadaşları ile işbirliği içinde çalışmaktır.

Araştırmada UbD uygulamalarının öğretmenlerin mesleki ve profesyonel gelişimine katkıları da incelenmektedir. Bununla ilgili öğretmenlerden aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

- Planlama becerisini geliştirir.
- Öğretim sürecine bütünsel bakma yetisine sahip olur.
- İşbirlikli ve disiplinlerarası çalışma prensibi kazandırır.
- Araştırmacı ve yenilikçi olmaya zorlar.
- Farklı bakış açıları ile yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir.
- Yeni yaklaşımlar ve farklı deneyimler ile sürekli öğrenmeye ve gelişmeye dayalı bir anlayış sağlar.
- Öğrenci özelliklerine yönelik planlamalar yapma farkındalığını arttırır.
- Öğretim süreçlerine yönelik farkındalığı artar.
- Planlı ve sistemli olma becerisi kazandırır.
- Öğretmenlik becerilerine katkı sağlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü UbD Modeli uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkısı olduğu görüşünde hemfikirdir. Öğretmenlerin hepsi, profesyonel gelişimlerine en az bir katkı ifade etmiştir. En çok öğretmen, UbD Modeli uygulamalarının öğretmenlerin planlama becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte ikinci olarak ise UbD Modeli' nin öğretmenleri araştırmacı ve yenilikçi olmaya yönelttiğidir. Yurtseven, Doğan (2018)'ın araştırmasında da, elde edilen bir sonuca göre, UbD'nin öğretmenlerin profesyonel gelişimine olumlu katkılarda bulunduğu şeklindedir. Yine aynı şekilde Yurtseven (2016)'in eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunduğu ve onları yeni bilgiler elde etmeye yönlendirdiği görülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma bulguları UbD Modeli uygulamalarının ders planlarına katkıları, öğrencilerdeki yansımaları, öğretmenlerin profesyonel gelişimine etkileri, genel olarak öğretmenler tarafından olumlu bulunmakla beraber uygulamada bazı sorunlar yaşandığını göstermiştir.

4.1. Öneriler

4.1.1.Uygulayıcılara Öneriler

1. Öğretmenlerin UbD Modeli'ni tam olarak uygulayabilmeleri, öğrencileri ile anlamlı ve yararlı bir öğrenme-öğretme süreci geçirebilmeleri, karşılaştıkları sorunlara hızlı çözüm önerileri geliştirebilmeleri için zaman zaman kurs, seminerler düzenlenebilmesi önerilebilir.

2. Öğretmenlerin tasarım süreci içerisinde sürekli olarak geribildirim ve destek alabilecekleri bir yetkinlik desteği bulunan çalışma ortamının oluşturulması önerilebilir.

3. Öğretmenler arasında işbirliği ve takım çalışmasına yönelik farkındalık yaratan, bu özellikleri geliştirecek seminerler alınması önerilebilir.

4.1.2. Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırma 2017-2018 öğretim yılı ikinci döneminde İstanbul ilinde bir özel okulda görev yapan öğretmenlerin UbD Uygulamaları konusundaki görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan farklı branşlardan (Anaokulu, Sınıf, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Yabancı Dil, Sosyal Bilgiler-Tarih, Bilişim Teknolojileri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) 50 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma, UbD Modeli' ne birçok kademe ve branşta görev alan öğretmenleri dahil ederek genel bir çerçevede bakmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda;

1. UbD Modeli, tek bir kademede, birden çok branş bazında görev alan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak incelenebilir.

2. UbD Modeli tek bir branş özelinde, birden çok kademede görev alan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak incelenebilir.

3. UbD Modeli tek bir kademe ve tek bir branş özelinde daha ayrıntılı incelenebilir.

4. UbD Modeli uygulamalarına dayalı ders tasarımlarının uygulandığı öğrencilerin gelişimlerine yönelik bir araştırma yapılabilir.

5. Kaynakça

1. Yurtseven, N. (2016). *Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UBD (anlamaya dayalı tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi* (Doctoral dissertation, YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü).
2. KAPLAN, A. Ö., & COŞKUN, Y. D. (2012). *Proje tabanlı öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine yönelik bir eylem araştırması*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 137-159.
3. Feyzioğlu, E. Y., Ergin, Ö., & Kocakülah, M. S. (2012). The Effect of 5E Learning Model Instruction on Seventh Grade Students' Conceptual Understanding of Force and Motion. *International Online Journal of Educational Sciences*, *4*(3).

4. KAYSİ, F., ACAR, F., & ALTUN, S. ANLAMAYA DAYALI TASARIMLA ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİLDE OKUMA DENEYİMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.
5. YURTSEVEN, N., & DOĞAN, S. Okul Öncesi Öğretimde UbD Uygulamaları: Öğretmen ve Öğrenci Perspektifinden Yansımalar UbD Implementations in Preschool Teaching: Reflections from the Teacher and Student Perspective.
6. Som, İ., Türkan, A., & Altun, S. (2015). UbD modeline göre Eğitim Bilimlerine Giriş dersinin tasarlanması: Öğretmen adaylarının başarı, tutum ve derse ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *2*(4), 1341-1351.
7. McTighe, J., & Wiggins, G. (2012). Understanding by design framework. *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development*.
8. Walters, F. S., & Newman, M. (2008). Understanding by Design . Grant Wiggins and Jay McTighe. *TESOL Quarterly*, *42*(1), 162-165.
9. Brown, J. L. (2004). *Making the most of understanding by design*. ASCD.
10. Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(23).
11. Aydınlı, S. (2015). Tasarım Eğitiminde Yapılandırıcı Paradigma:'Öğrenmeyi Öğrenme'. *tasarım+ kuram dergisi*, *11*(20), 1-18.
12. Acat, B. M., & Demiral, S. (2002). Türkiyede yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *8*(3), 312-329.
13. GÜRŞİMŞEK, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(14).
14. Güven, B., & Karataş, İ. (2004). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf ortamı tasarımları. *İlköğretim Online*, *3*(1).
15. Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, *27*(126).
16. Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *UFUK ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ UFUK UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES*, 111.
17. Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(20).
18. BİLGİN, İ., & GEBAN, Ö. (2001). Benzeşim (analoji) yöntemi kullanarak lise 2. sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(20).
19. Ayas, Çepni, Akdeniz, Özmen, Yiğit, Ayvacı (2012). Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi. *Pegem Akademi*, 302
20. Çubukçu, Taşdemir, Güven, Babadoğan, Oğuz, Aybek, Duman (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri. *Anı Yayıncılık*

21. Yüksel, İ., & Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri entegrasyon becerilerinin değerlendirilmesi: Yeni pedagojik yaklaşımlar için nitel bir gereksinim analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *6*(1).
22. Güven, Azkeskin, Erdiller, Şahin, Kürkçüoğlu, Şahin, Bakkaloğlu, Ergül, Çuhadar, Dağlıoğlu, Erdoğan, Acer, Şen, Özen, Güler, Batu (2012). Erken Çocukluk Eğitimi. *Pegem Akademi*
23. Güneş. (2014). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. *Pegem Akademi*
24. Aydın, S., Keleş, P. U., & Nesrin, Ü. R. Ü. N. Süreç Değerlendirme Yönteminin 7. Sınıf "Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi.
25. Metin, M. (2010). Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Adaylarının Düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *40*(187), 293-310.

ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE ÖRGÜTSEL TÜKENMİŞLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ[1]

Öğr. Gör. Vildan BURULDAY

Bingöl Üniversitesi Solhan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu

Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ[2]

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Öz

Bu araştırmanın genel amacı ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bingöl ilinde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden 121 ortaokulda görev yapmakta olan 1172 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise aynı öğretim yılında rastgele seçilmiş 55 ortaokul ve bu okullarda görev yapmakta olan 658 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Geri dönen 600 ölçek içerisinden tam doldurulmayan veya sağlıksız doldurulduğu düşünülen ölçekler elenerek 546 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında örnekleme dâhil edilen öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu, örgütsel sessizlik düzeylerini ölçmek amacıyla Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve örgütsel tükenmişliklerini ölçmek amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin geneline yönelik algılar ($\overline{x}$ = 3.29) Orta Düzeyde ($\overline{x}$ = 2.61–3.40) gerçekleşmiştir. Örgütsel Tükenmişlik Ölçeğinin geneline yönelik algıları ise; ($\overline{x}$ = 2.76) "Kararsızım" düzeyinde ($\overline{x}$ = 1.81–2.60) gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri branş, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken; cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Örgütsel tükenmişlik algıları cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermezken; yaş, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, örgüt, örgütsel vatandaşlık, örgütsel tükenmişlik

[1] Vildan BURULDAY tarafından 2018 yılı Temmuz ayında Zülfü DEMİRTAŞ danışmanlığında hazırlanan *Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Tükenmişlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* adlı Yüksek Lisans tezinden oluşturulmuştur.

[2] zdemirtas@firat.edu.tr

THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL SILENCE and ORGANIZATIONAL BURNOUT BEHAVIORS of TEACHERS WORKING in MIDDLE SCHOOLS

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between organizational silence and organizational burnout behaviors of teachers working in secondary schools. The population of the research, which is in the relational survey model, consists of 1172 branch teachers who work in 121 secondary schools that continue their education activities in Bingöl province in 2016-2017 academic year. The sample of the study consists of 55 secondary schools randomly selected in the same school year and 658 branch teachers working in these schools. Within the scale of 600, the scales that were not filled or unhealthy filling were eliminated and 546 scales were analyzed. Within the scope of this study, the teachers were included in the Personal Information Form and the Organizational Silence Scale and the Maslach Burnout Inventory were used to measure organizational silence levels. According to the findings, the teachers' perceptions about the General Scale of Organizational Silence ($\overline{x}$ =3.29) were at the Intermediate Level ($\overline{x}$ = 2.61-3.40). Perceptions of the Organizational Burnout Scale in general are; ($\overline{x}$ = 2.76) at. "Undecided" level ($\overline{x}$ = 1.81-2.60). While the organizational silences of the teachers did not show a significant difference in terms of the branches, marital status and professional seniority variables; gender, age and educational status differed significantly. While the perception of organizational burnout did not differ according to gender, marital status and educational status; significantly differentiated according to age, branch and seniority variables

Key Words: Teacher, organization, organizational citizenship, organizational burnout

1. Giriş

Günümüzde yaşanan rekabetçi piyasa koşullarının etkisiyle çalışanlara yönelik bakış açısı farklı bir ivme kazanmıştır. Değişen bu bakış açısı örgütlerin varlığını koruyabilmeleri için gerekli olan başarının temel nedeninin insan kaynağı olduğu inancını ortaya çıkarmıştır. Çalışanlarına değer vermeyen, örgüt ile ilgili kararlara katılımlarını sağlamayan, çalışanların kendilerini geliştirebilecekleri ortamlar oluşturmayan örgütlerin rekabetçi piyasa koşullarında varlığından uzun süre söz ettirebilmeleri mümkün değildir. Dolayısıyla örgütleri ayakta tutan en önemli unsurun çalışanlar olduğu inancı yöneticiler ile çalışanlar arasında daha insancıl ilişkiler oluşmasını sağlamıştır. Yöneticiler ile çalışanlar arasında oluşan bu ılımlı iklim sayesinde çalışanların iş ile ilgili problemleri en aza inmekte ve böylece tükenmişlikleri azalmaktadır. Bu düşünceden hareketle ilgili literatür taranmış ve tükenmişlik kavramı üzerinde önemle durulmuştur.

Örgütlerin etkililiği ve verimliliği açısından örgütsel sessizlik istenmeyen bir durumdur. Morrison ve Milliken (2000) örgütsel sessizliği, çalışanların örgütün menfaatlerini göz önüne alarak, örgütün işleyişi

ve diğer çalışanları ile ilgili bilgileri bilinçli olarak gizlemesi şeklinde tanımlamaktadırlar (Kahveci ve Demirtaş, 2013, s. 168). Sessizliğin genel olarak pasif davranışlar içeren bir kavram olduğu kabul edilse dahi aslında kimi zaman aktif davranışlar içerdiği de görülmektedir (Scott, 1993 akt; Çavuşoğlu ve Köse, 2016, s.21). Örgütlerde bireyler, pozisyonları gereği birbirleriyle farklı ilişkiler içine girebilmektedirler. Sahip oldukları pozisyonlar bireylerde yakınlaşmalar ve kaçınmalar oluşturabilmektedir (Demir ve Demir, 2012, s.185). Yöneticilerin örgütlerin hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için çalışanlarla güçlü ve yakın ilişkiler kurmaları gerekmektedir. Ancak yöneticilere biçilen roller bilinçli veya bilinçsiz olarak çalışanlarda sessizliğe sebep olmaktadır (Bildik, 2009, s. 34).

Örgütsel sessizlik ile ilgili yapılan literatür taramalarında çalışanların yöneticilerden çekinmeleri neticesinde örgüt ile ilgili konularda fikir beyan etmedikleri ve örgütsel problemler karşısında sessiz kalmayı tercih ettikleri görülmektedir (Morrison ve Milliken, 2003 akt; Çavuş, Develi ve Sarıoğlu, 2015, s.13).

Tükenmişlik kavramı ilk kez Freudenberger tarafından ortaya konmuştur. Freudenberger tükenmişliği "*enerji, güç veya kaynaklar üzerinde aşırı istek ve taleplerden dolayı tükenmeye başlamak*" olarak tanımlamıştır (Peker,1993 akt; Yücel, 2006, s.13). Maslach ve Jackson'a göre de "*organizmanın fiziksel olarak bitkin ve yorgun düşmesi, yaşananlara karşı umutsuzluk ve çaresizlik hissetmesi, iş hayatına, çevreye ve yaşamaya karşı organizmanın olumsuz tutumlar göstermesi"* şeklinde tanımlanmaktadır (Peker, 1993 akt; Yücel, 2006, s.13). Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliğin üç boyuttan oluştuğunu ve bu boyutların duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi olarak sınıflandırıldığını söylemektedir (akt; Tuğrul ve Çelik, 2002, s.1). Bu boyutlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi olarak ifade edilmektedir. Tükenmişlik ilk olarak bireylerde duygusal yıpranmaların oluşması ve bireylerin duygusal anlamda tükenmesi ile ortaya çıkmaktadır. Duygularını yitiren bireyin insanlarla olan ilişkilerini de sınırlandırarak yalnız bir hayat yaşamaya başlamasıyla birlikte duyarsızlaşma ortaya çıkmaktadır. Duygusal olarak tükenen ve duyarsızlaşan bireyde ilerleyen süreçlerde bireysel yetersizlik ortaya çıkmakta ve kişisel başarılarında düşüş yaşanmaktadır (Cordes ve Dougherty, 1993, s.624; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001, s.403; Maslach ve Zimbardo, 1982 akt; Ardıç ve Polatçı, 2008, s.71). Bu nedenle tükenmişliğe neden olabilecek etmenlerin ortadan kaldırılması çalışanları motive etme sürecinde aktif rol oynamaktadır.

Kahya (2015), örgütsel sessizlik ile örgütsel tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Benli ve Cerev (2017) yaptıkları ilişkisel tarama desenli araştırmada örgütsel sessizlik ile örgütsel tükenmişliğin duygusal tükenmişlik arasında aynı yönde bir ilişki tespit etmişlerdir. Bir başka araştırmada ise Çakır Yıldız ve Güneş (2017) de örgütsel sessizlik ile örgütsel tükenmişlik arasında pozitif bir ilişki bulmuş ve bu ilişkide sessizliğin belirleyici tükenmişliğin ise etkilenen faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunlar ve alan yazında yer alan pek çok araştırma örgütsel sessizlik ile örgütsel tükenmişlik arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma farklı bir evrende uygulanarak iki değişken arasında ilişkiyi bir kez daha test etmeyi amaçlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.
1. Öğretmenlerin kendi okullarındaki örgütsel sessizlik davranışına ilişkin algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kendi okullarındaki örgütsel tükenmişlik davranışına ilişkin algıları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik algıları cinsiyet, yaş, branş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile örgütsel tükenmişlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Varsa hangi yöndedir?

2. Yöntem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bingöl ilinde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden 121 ortaokulda görev yapmakta olan 1172 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise aynı öğretim yılında rastgele seçilmiş 55 ortaokul ve bu okullarda görev yapmakta olan 658 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında örnekleme dâhil edilen öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu, örgütsel sessizlik düzeylerini ölçmek amacıyla Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve örgütsel tükenmişliklerini ölçmek amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, olayları ve olguları geçmişte ya da halen var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Karasar, 2009). Bu yaklaşım doğrultusunda ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algıları ölçülmüştür.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bingöl ilinde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden 121 ortaokulda görev yapmakta olan 1172 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise aynı öğretim yılında rastgele seçilmiş 55 ortaokul ve bu okullarda görev yapmakta branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu örneklemi kapsayan okullarda 658 öğretmene dağıtılan ölçeklerden 600 tanesi geri dönmüştür. Bunların içerisinden tam doldurulmayan veya sağlıksız doldurulduğu düşünülen ölçekler elenerek 546 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırma yapılacak olan okullar küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup anketler 2017 yılının mayıs ve nisan aylarında uygulanmıştır.

2.3. Ölçme Araçları

Araştırmada Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır.

2.3.1. Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Örgütsel Sessizlik Ölçeği, Demirtaş ve Kahveci tarafından hazırlanmış olup güvenirlik ve geçerlikleri test edilmiştir. Tüm test maddelerinin güvenirliği için Cronbach Alpha Katsayısı .883 olarak

hesaplanmıştır. Bu güvenirlik katsayısı, ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ölçek Likert tipinde hazırlanmış olup katılımcılardan önermeleri Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1) derecelerinde cevaplamaları istenmiştir (Kahveci, 2010, s.39-40). Mevcut araştırma kapsamında Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .911 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğe Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Her bir boyutun kendi içerisinde bir alt ölçek olarak kabul edildiği DFA bulguları şu şekildedir: Okul Ortamı DFA sonucunda 1. madde ile 3. madde ve 3. madde ile 4. maddenin hataları arasında kovaryans çizildikten sonra değerlerde (x^2/df= .000 RMSEA = .000; GFI= 1.000; CFI= 1.000; NFI= 1.000) mükemmel bir uyum sağlanmıştır. Duygu boyutunda DFA değerleri (x^2/df= .000 RMSEA = .000; GFI= 1.000; CFI= 1.000; NFI= 1.000) mükemmel bir uyuma sahip bulunmuştur. Sessizliğin Kaynağı boyutunda DFA sonucunda 1. madde ile 2. madde ve 5. madde ile 5. maddenin hataları arasında kovaryans çizildikten sonra iyi uyum değerleri (x^2/df= .509 RMSEA = .000; GFI= .999; CFI= 1.000; NFI= .998) elde edilmiştir. Yönetici boyutunda DFA değerleri (x^2/df= .000 RMSEA = .000; GFI= 1.000; CFI= 1.000; NFI= 1.000) mükemmel bir uyuma sahip bulunmuştur. İzolasyon boyutunda da DFA değerleri (x^2/df= .000 RMSEA = .000; GFI= 1.000; CFI= 1.000; NFI= 1.000) mükemmel bir uyuma sahip bulunmuştur.

2.3.2. Örgütsel Tükenmişlik Envanteri

Maslach ve Jackson (1981), tarafından geliştirilmiş ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Envanterin özgün formu "hiçbir zaman, yılda birkaç kere, ayda bir, ayda birkaç kere, haftada bir, haftada birkaç kere, her gün" şeklinde 7 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşmaktadır, ancak 7'li Likertin uygun olmadığı değerlendirildiğinden 5'li Likert tipi cevap seçeneği kullanılmıştır. Ölçek 22 sorudan oluşmakta olup üç boyutludur ve tükenmişlik çalışanların algıları yoluyla ölçülmüştür. Ölçekte 1.1- 1.9 arası sorular duygusal tükenme, 2.1- 2.5 arası sorular duyarsızlaşma, 3.1.- 3.8 arası sorular kişisel başarı hissi ile ilgilidir. Her bir boyut 5'li Likert tipi ölçek ile ölçülmektedir. Mevcut araştırma kapsamında Maslach Tükenmişlik Envanterinin Cronbach Alpha katsayısı .875 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğe Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Her bir boyutun kendi içerisinde bir alt ölçek olarak kabul edildiği DFA bulguları şu şekildedir: Duygusal Tükenmişlik boyutunda DFA modelinin önerdiği modifikasyon indeksleri yapıldıktan sonra değerler (x^2/df= 5.566; RMSEA = .092; GFI= .955; CFI= .969; NFI= .962) kabul edilebilir düzeye ulaşmıştır. Duyarsızlaşma boyutunda 4. madde ile 5. madde hataları arasında bir kovaryans oluşturulduğunda DFA değerleri (x^2/df= 3.785; RMSEA = .071; GFI= .989; CFI= .989; NFI= .991) oldukça yüksek uyum iyiliğine ulaşmıştır. Kişisel Başarı boyutunda DFA modelinin önerdiği modifikasyon indeksleri yapıldıktan sonra değerler (x^2/df= 5.606; RMSEA = .092; GFI= .958; CFI= .968; NFI= .962) kabul edilebilir düzeye ulaşmıştır.

Duygusal Tükenme; kişinin mesleği ya da işi tarafından tüketilmiş veya aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlamaktadır.

Duyarsızlaşma; kişinin hizmet verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun biçimde davranmalarını tanımlamaktadır.

Kişisel Başarı Hissi; insanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve başarıyla üstesinden gelme duygularını tanımlamaktadır (İbrahimağaoğlu, 2013, 153-154).

2.4. Verilerin Analizi

Ölçeklerin uygulandığı grubun özelliklerine ilişkin olarak frekans ve yüzde dağılımları bulunmuştur. Örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik ölçeklerinin boyutları ile cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu gibi demografik özellikler açısından grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır.

Örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik ölçeklerinin boyutları ile branş, yaş ve mesleki kıdem gibi demografik özellikler açısından grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi yoluyla korelasyon hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0.05$ kabul edilmiştir. Yapılan t testinde varyansların homojen olması durumunda eşit dağılım varsayımı (Equal Variances Assumed), homojen olmaması durumunda da eşit olmayan dağılım varsayımı (Equal Variances Not Assumed) kullanılarak sig (2 tailed) değerlerine bakılmıştır.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik düzeylerini gösteren ortalama ve standart sapmalar Tablo 1'de yer almaktadır

Tablo 1. Örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik algı ortalamaları ve standart sapmaları

Ölçek/ Boyut	$\overline{X}$	**SS**
Okul Ortamı	3.20	.810
Duygu	3.44	.872
Sessizliğin Kaynağı	3.12	.837
Yönetici	3.42	.991
İzolasyon	3.27	.916
Örgütsel Sessizlik Toplam	3.29	.701
Duygusal Tükenme	2.45	.931
Duyarsızlaşma	2.22	.941
Kişisel Başarı Hissi	3.62	.789
Örgütsel Tükenmişlik Toplam	2.76	.596

Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin geneline yönelik algıları ($\overline{x}$ = 3.29) Orta Düzeyde Katılıyorum aralığında ($\overline{x}$ = 2.61–3.40) gerçekleşmiştir. Ölçeğin boyutları açısından en yüksek algılar Duygu ($\overline{x}$ =3.442) boyutunda ortaya çıkmıştır, bu boyutu sırasıyla Yönetici ($\overline{x}$ = 3.418), İzolasyon ($\overline{x}$ = 3.267), Okul Ortamı ($\overline{x}$ = 3.202) ve Sessizliğin Kaynağı ($\overline{x}$ = 3.124) boyutları takip etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet açısından örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik t testi sonuçları

Ölçek/Boyut	**Cinsiyet**	**n**	$\overline{X}$	**SS**	**t**	**SD**	**p**
Örgütsel Sessizlik	Kadın	260	3.34	.653	1.735	543	.083
	Erkek	286	3.24	.740			
Okul Ortamı	Kadın	260	3.28	.777	2.110	544	.035*
	Erkek	286	3.13	.833			
Duygu	Kadın	260	3.50	.831	1.417	544	.157
	Erkek	286	3.39	.907			
Sessizliğin Kaynağı	Kadın	260	3.15	.772	.764	542	.445
	Erkek	286	3.10	.893			
Yönetici	Kadın	260	3.49	.934	1.741	544	.082
	Erkek	286	3.35	1.037			
İzolasyon	Kadın	260	3.30	.877	.808	544	.420
	Erkek	286	3.24	.950			
Örgütsel Tükenmişlik	Kadın	260	2.72	.579	-1.712	544	.088
	Erkek	286	2.81	.610			
Duygusal Tükenme	Kadın	260	2.36	.877	-1.537	544	.125
	Erkek	286	2.51	.976			
Duyarsızlaşma	Kadın	260	2.20	.937	-.497	544	.619
	Erkek	286	2.24	.946			
Kişisel Başarı Hissi	Kadın	260	3.57	.798	-1.471	544	.142
	Erkek	286	3.66	.779			

Tablo 2'deki verilere göre katılımcı algılarının Duygu (t=1.417; p=.157), Sessizliğin Kaynağı (t=.764 ; p=.445), Yönetici (t=1.741 ; p=.082) ve İzolasyon (t=.808 ; p=.420) boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Bu boyutların hepsinde kadınların algıları erkeklere nispeten yüksek olmasına rağmen aradaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak Okul Ortamı (t=2.110 ; p=.035) boyutuna ilişkin algılar cinsiyet değişkenine

göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin Okul Ortamı boyutuna yönelik algıları ($\overline{x}$ =3.279) erkek öğretmenlerin algılarına ($\overline{x}$ =3.133) nispeten daha yüksek ve istatistiksel olarak. 05 düzeyinde anlamlıdır. Örgütsel tükenmişlik ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında ise kadın ve erkek öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Yaş açısından örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Yaş	n	$\overline{x}$	Var. Kay.	Kareler Top.	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Okul Ortamı	20-29 30-39 40 ve üstü Toplam	241 260 45 546	3.27 3.10 3.44 3.20	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	6.053 351.334 357.387	2 543 545	3.026 .647	4.678	.010	1>2 3>2
Duygu	20-29 30-39 40 ve üstü Toplam	241 260 45 546	3.45 3.43 3.46 3.44	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	.096 414.568 414.663	2 543 545	.048 .763	.063	.939	---
Sessizliğin Kaynağı	20-29 30-39 40 ve üstü Toplam	241 260 45 546	3.12 3.12 3.18 3.12	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	.143 382.108 382.251	2 543 545	.072 .704	.102	.903	---
Yönetici	20-29 30-39 40 ve üstü Toplam	241 260 45 546	3.48 3.39 3.28 3.42	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1.951 533.285 535.236	2 543 545	.975 .982	.993	.371	---
İzolasyon	20-29 30-39 40 ve üstü Toplam	241 260 45 546	3.21 3.28 3.44 3.27	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	2.165 454.862 457.027	2 543 545	1.082 .838	1.292	.276	---
Örgütsel Sessizlik Toplam	20-29 30-39 40 ve üstü Toplam	241 260 45 546	3.31 3.26 3.36 3.29	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	.470 267.557 268.027	2 543 545	.235 .493	.477	.621	---
	20-29	241	2.33		7.529	2	3.765	4.393	.013*	1>2

Duygusal Tükenme	30-39	260	2.51	Gruplar arası	465.361	543	.857			1>3
	40 ve üstü	45	2.71	Gruplar içi	472.890	545				
	Toplam	546	2.45	Toplam						

Yaş değişkeninin katılımcıların örgütsel sessizlik ölçeğine yönelik algılarını Duygu ($F_{(2,543)}$= .063 ; p= .939), Sessizliğin Kaynağı ($F_{(2,543)}$= .102 ; p= .903), Yönetici ($F_{(2,543)}$ = .993 ; p= .371) ve İzolasyon ($F_{(2,543)}$ =1.292 ; p= .276) boyutlarında farklılaştırmadığı ancak katılımcıların Okul Ortamı ($F_{(2,543)}$ =4.678 ; p= .010) boyutuna ilişkin algılarını anlamlı düzeyde farklılaştırdığı görülmektedir. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçları farklılığın; 30-39 yaş aralığındaki öğretmen algılarının 20-29 yaş aralığı ile 40 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlere nispeten daha düşük olmasından kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır. Örgütsel tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi alt boyutlarında algılar arasında anlamlı farklılıklar görülmezken duygusal tükenme alt boyutunda ve ölçek toplamında algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonucunda Duygusal Tükenme boyutunda 20-29 yaş aralığında olan öğretmenlerin algılarının 30-39 yaş ile 40 yaş ve üstü grupta olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha düşük çıkmıştır. Ölçek toplamında ise 20-29 yaş aralığında olanların algı ortalamaları 50 yaş ve üstü grupta olanlara göre nispeten daha düşük çıkmıştır.

Örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik algılarının branş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Branş açısından örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	**Branş**	**n**	$\overline{X}$	**Var. Kay.**	**Kareler Top.**	**SD**	**Kareler Ort.**	**F**	**p**	**LSD**
Okul Ortamı	Sayısal	153	3.24	Gruplar arası	1.787	4	.447	.680	.606	---
	Dil	177	3.20	Gruplar içi	355.60	541	.657			
	Sosyal	102	3.15	Toplam	357.39	545				
	Sanat	64	3.29							
	Bilişim	50	3.07							
	Toplam	546	3.20							
Duygu	Sayısal	153	3.40	Gruplar arası	1.751	4	.438	.573	.682	---
	Dil	177	3.52	Gruplar içi	412.91	541	.763			
	Sosyal	102	3.45	Toplam	414.66	545				
	Sanat	64	3.37							
	Bilişim	50	3.37							
	Toplam	546	3.44							

Sessizliğin Kaynağı	Sayısal Dil Sosyal Sanat Bilişim Toplam	153 177 102 64 50 546	3.09 3.18 3.09 3.22 3.96 3.12	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	2.718 379.53 382.25	4 541 545	.680 .702	.969	.424	---
Yönetici	Sayısal Dil Sosyal Sanat Bilişim Toplam	153 177 102 64 50 546	3.42 3.46 3.41 3.48 3.19 3.42	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	3.048 532.19 535.24	4 541 545	.762 .984	.775	.542	---
İzolasyon	Sayısal Dil Sosyal Sanat Bilişim Toplam	153 177 102 64 50 546	3.25 3.29 3.22 3.36 3.21 3.27	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1.211 455.81 457.03	4 541 545	.303 .843	.359	.838	---
Örgütsel Sessizlik Toplam	Sayısal Dil Sosyal Sanat Bilişim Toplam	153 177 102 64 50 546	3.28 3.33 3.26 3.35 3.16 3.29	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1.378 266.65 268.03	4 541 545	.345 .493	.699	.593	---
Duygusal Tükenme	Sayısal Dil Sosyal Sanat Bilişim Toplam	153 177 102 64 50 546	2.55 2.39 2.41 2.52 2.32 2.45	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	3.502 469.39 472.89	4 541 545	.876 .868	1.009	.402	---
Duyarsızlaşma	Sayısal Dil Sosyal Sanat Bilişim Toplam	153 177 102 64 50 546	2.33 2.18 2.21 2.32 1.96 2.22	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	6.170 476.31 482.48	4 541 545	1.542 .880	1.752	.137	---
Kişisel Başarı Hissi	Sayısal Dil Sosyal Sanat Bilişim Toplam	153 177 102 64 50 546	3.57 3.54 3.65 3.68 3.91 3.62	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	6.236 333.04 339.27	4 541 545	1.559 .616	2.532	040*	5>1 5>2 5>3 5>4
Örgütsel Tükenmişlik Toplam	Sayısal Dil Sosyal Sanat Bilişim Toplam	153 177 102 64 50 546	2.82 2.70 2.76 2.84 3.73 3.76	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1.484 192.45 193.93	4 541 545	.371 .356	1.043	.384	---

Katılımcıların branşlarının onların örgütsel sessizlik ölçeğine yönelik algılarını ölçek genelinde anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmektedir. Örgütsel tükenmişlik ölçeğinin geneli ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken kişisel başarı hissi boyutunda anlamlı farklılık oluştuğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçları farklılığın; Sanat ve Bilişim alanındaki öğretmenlerin kişisel başarı hissi boyutuna yönelik algılarının sayısal, dil, sosyal ve sanat alanındaki öğretmenlere nispeten daha yüksek olmasından kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Medeni durum açısından örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları

Ölçek/Boyut	**Medeni Durum**	**n**	$\bar{X}$	**SS**	**t**	**SD**	**p**
Örgütsel Sessizlik	Evli	325	3.28	.732	-.504	505	.615
	Bekâr	221	3.31	.655			
Okul Ortamı	Evli	325	3.20	.823	-.218	544	.828
	Bekâr	221	3.21	.792			
Duygu	Evli	325	3.44	.875	-.032	474	.975
	Bekâr	221	3.44	.871			
Sessizliğin Kaynağı	Evli	325	3.10	.847	-.736	544	.462
	Bekâr	221	3.16	.824			
Yönetici	Evli	325	3.36	1.034	-1.747	506	.081
	Bekâr	221	3.50	.919			
İzolasyon	Evli	325	3.29	.948	.868	499	.386
	Bekâr	221	3.23	.865			
Örgütsel Tükenmişlik	Evli	325	2.79	.585	1.407	458	.160
	Bekâr	221	2.72	.611			
Duygusal Tükenme	Evli	325	2.49	.924	1.071	544	.285
	Bekâr	221	2.40	.943			
Duyarsızlaşma	Evli	325	2.23	.962	.254	544	.800
	Bekâr	221	2.21	.910			
Kişisel Başarı Hissi	Evli	325	3.66	.745	1.610	431	.108
	Bekâr	221	3.55	.847			

Tablo 5'deki verilere göre medeni durum değişkeninin katılımcıların örgütsel sessizlik ölçeğinin geneline yönelik alglarını anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmektedir. Örgütsel tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi boyutlarında da medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim durumu açısından örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik t testi sonuçları

Ölçek/Boyut	**Eğitim Durumu**	**n**	$\bar{x}$	**SS**	**t**	**SD**	**p**
Örgütsel Sessizlik	Lisans	515	3.28	.704	-1.286	544	.199
	Yüksek Lisans	31	3.45	.638			
Okul Ortamı	Lisans	515	3.20	.808	-.794	544	.428
	Yüksek Lisans	31	3.31	.849			
Duygu	Lisans	515	3.43	.871	-1.478	544	.140
	Yüksek Lisans	31	3.67	.873			
Sessizliğin Kaynağı	Lisans	515	3.10	.834	-2.471	544	.014*
	Yüksek Lisans	31	3.48	.829			
Yönetici	Lisans	515	3.41	.999	-.383	544	.702
	Yüksek Lisans	31	3.48	.856			
İzolasyon	Lisans	515	3.80	.709	-.147	544	.883
	Yüksek Lisans	31	3.90	.618			
Örgütsel Tükenmişlik	Lisans	515	2.76	.590	.091	540	.927
	Yüksek Lisans	31	2.80	.706			
Duygusal Tükenme	Lisans	515	2.45	.919	.488	540	.626
	Yüksek Lisans	31	2.45	1.133			
Duyarsızlaşma	Lisans	515	2.22	.935	.106	540	.915
	Yüksek Lisans	31	2.25	1.051			
Kişisel Başarı Hissi	Lisans	515	3.61	.792	-.493	540	.622
	Yüksek Lisans	31	3.70	.746			

Tablo 6'daki verilere göre eğitim durumu değişkeninin örgütsel sessizlik ölçeğinin okul ortamı, duygu, yönetici ve izolasyon boyutlarında katılımcı algılarını anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı ancak sessizliğin kaynağı boyutuna ilişkin algılarını anlamlı düzeyde farklılaştırdığı görülmektedir. Bu bulguya göre yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin sessizliğin kaynağı boyutuna yönelik algıları ($\bar{x}$ =3.103) lisans mezunu olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{x}$ =3.484) nispeten daha yüksek ve istatistiksel

olarak anlamlıdır. Örgütsel tükenmişlik algıları ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların lisans ya da yüksek lisans mezunu olmaları onların sessizlik ve tükenmişlik algılarını değiştirmemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki kıdem açısından örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçek/Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	SD	Karelerin Ort.	F	p	LSD
Örgütsel Sessizlik	1.1-5 yıl	288	3.30	G. Arası	.969	3	.323	.656	.580	------
	2.6-10 yıl	143	3.29	G. İçi	267.06	542	.493			
	3.11-15yıl	62	3.18	Toplam	268.03	545				
	4.15 ve üstü	53	3.35							
	Toplam	546	3.29							
Okul Ortamı	1.1-5 yıl	288	3.23	G. Arası	2.333	3	.778	1.187	.314	------
	2.6-10 yıl	143	3.16	G. İçi	355.05	542	.655			
	3.11-15yıl	62	3.07	Toplam	357.39	545				
	4.15 ve üstü	53	3.32							
	Toplam	546	3.20							
Duygu	1.1-5 yıl	288	3.43	G. Arası	.454	3	.151	.198	.898	------
	2.6-10 yıl	143	3.43	G. İçi	414.21	542	.764			
	3.11-15yıl	62	3.52	Toplam	414.66	545				
	4.15 ve üstü	53	3.46							
	Toplam	546	3.44							
Sessizliğin Kaynağı	1.1-5 yıl	288	3.12	G. Arası	1.346	3	.449	.638	.591	------
	2.6-10 yıl	143	3.15	G. İçi	380.90	542	.703			
	3.11-15yıl	62	3.01	Toplam	382.25	545				
	4.15 ve üstü	53	3.21							
	Toplam	546	3.12							
Yönetici	1.1-5 yıl	288	3.51	G. Arası	5.645	3	1.882	1.926	.124	------
	2.6-10 yıl	143	3.37	G. İçi	529.59	542	.977			
	3.11-15yıl	62	3.24	Toplam	535.24	545				
	4.15 ve üstü	53	3.28							
		546	3.42							

	Toplam									
İzolasyon	1.1-5 yıl 2.6-10 yıl 3.11-15yıl 4.15 ve üstü **Toplam**	288 143 62 53 546	3.24 3.33 3.07 3.46 3.27	G. Arası G. İçi Toplam	4.961 452.07 457.03	3 542 545	1.654 .834	1.983	.116	-----
Örgütsel Tükenmişlik	1.1-5 yıl 2.6-10 yıl 3.11-15yıl 4.15 ve üstü **Toplam**	288 143 62 53 546	2.67 2.86 2.78 3.01 3.76	G. Arası G. İçi Toplam	7.321 186.61 193.93	3 542 545	2.440 .344	7.088	.000*	4>1 4>2 4>3
Duygusal Tükenme	1.1-5 yıl 2.6-10 yıl 3.11-15yıl 4.15 ve üstü **Toplam**	288 143 62 53 546	2.30 2.57 2.56 2.83 2.45	G. Arası G. İçi Toplam	17.613 455.28 472.89	3 542 545	5.871 .840	6.989	.000*	4>1 4>2 4>3
Duyarsızlaşma	1.1-5 yıl 2.6-10 yıl 3.11-15yıl 4.15 ve üstü **Toplam**	288 143 62 53 546	2.11 2.34 2.32 2.40 2.22	G. Arası G. İçi Toplam	7.651 474.83 482.48	3 542 545	2.550 .876	2.911	.034*	4>1 4>2 4>3
Kişisel Başarı Hissi	1.1-5 yıl 2.6-10 yıl 3.11-15yıl 4.15 ve üstü **Toplam**	288 143 62 53 546	3.59 3.68 3.48 3.78 3.62	G. Arası G. İçi Toplam	3.331 335.94 339.27	3 542 545	1.110 .620	1.791	.148	-----

Tablo 7'deki verilere göre katılımcıların mesleki kıdemlerinin onların örgütsel sessizlik ölçeğine yönelik algılarını ölçek genelinde anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmektedir. Örgütsel Tükenmişlik Ölçeğine yönelik algılarının Kişisel Başarı Hissi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçları farklılığın; 15 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik ölçeğine yönelik algılarının 1-5, 6-10, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nispeten daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 8. Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Tükenmişlik Davranışı Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları

Ölçekler			Örgütsel Sessizlik	Örgütsel Tükenmişlik
1.	Örgütsel Sessizlik	r	1	
		p		
2.	Örgütsel Tükenmişlik	r	-.272	1
		p	.000	

Örgütsel sessizlik algıları ile örgütsel tükenmişlik algıları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=.272; p=.000). Öğretmenlerin kendi okullarındaki örgütsel sessizliğe yönelik algıları artarken kendi örgütsel tükenmişlik algılarında da artış olmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bingöl il merkezinde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan bu çalışmaya göre öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, medeni durum, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde örgütsel sessizlik algılarının «Kararsızım» düzeyinde, örgütsel tükenmişlik algılarının ise «Kararsızım» düzeyinde olduğu görülmektedir.

Katılımcıların örgütsel sessizlik algılarının duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak okul ortamı boyutuna ilişkin algılarının kadınlarda erkeklere nispeten daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel Tükenmişlik Ölçeğinin genelinde cinsiyet değişkeni algılar arasında anlamlı düzeyde farklılığa neden olmamıştır.

Örgütsel sessizlik algıları; duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemekle birlikte; Okul Ortamı boyutuna ilişkin algı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Örgütsel tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi boyutlarında yaş değişkeni algılar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmazken; duygusal tükenme boyutunda ve örgütsel tükenmişlik ölçeğinin geneline ilişkin algılarında anlamlı şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Branş değişkeninin katılımcıların örgütsel sessizlik davranışlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Örgütsel Tükenmişlik Ölçeğinin Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutlarında branş değişkeni algılar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmazken, Kişisel Başarı Hissi

boyutunda algılarını anlamlı düzeyde farklılaştırmıştır. Sanat ve Bilişim alanındaki öğretmenlerin Kişisel Başarı Hissi boyutuna yönelik algılarının sayısal, dil, sosyal ve sanat alanındaki öğretmenlere nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkeninin katılımcıların örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik ölçeğinin geneline yönelik algılarında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Katılımcıların örgütsel sessizlik algılarının okul ortamı, duygu, yönetici ve izolasyon boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak sessizliğin kaynağı boyutuna ilişkin algılarının yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerde lisans mezunu olan öğretmenlere nispeten daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel tükenmişlik ölçeğinin genelinde ise algılar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Katılımcıların mesleki kıdemlerinin onların örgütsel sessizlik ölçeğinin geneline yönelik algılarını anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmektedir. Aynı şekilde örgütsel tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissi boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olmazken, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ve örgütsel tükenmişlik ölçeğinin genelinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmektedir.

Örgütsel sessizlik algıları ile örgütsel tükenmişlik algıları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin kendi okullarındaki örgütsel sessizliğe yönelik algıları artarken kendi örgütsel tükenmişlik algılarında da artış olmaktadır.

Araştırmacılara Öneriler

İlk ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler ile üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin de örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu benzer bir araştırma yapılabilir.

Özel eğitim kurumlarında da benzer çalışmalar yapılarak devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin vatandaşlık ve tükenmişlik algıları karşılaştırılabilir.

Araştırma Bingöl ili ile sınırlıdır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve tükenmişlik algıları üzerine detaylı bir araştırma yapılabilir.

Yurt dışında ve yurt içinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik ve sessizlik davranışları üzerine araştırmalar yapılarak bu araştırmalar karşılaştırılabilir.

Yöneticiye Yönelik Öneriler

Okul müdürlerinin öncülüğünde istenmeyen davranışları azaltmaya ve istenen davranışları arttırmaya yönelik faaliyetler gerçekleştirilebilir.

Ortak amaç ve çabaların birlikte sürdürüldüğü sosyal bir sistem olan okulda, öğretmenler arasında işbirliği, yardımlaşma ve nezaket gibi olumlu özelliklerin geliştirilmesine yönelik okul temelli uygulamaların artırılması sağlanabilir.

Okulda ve çalışma yaşamında yaşanan durum ve olaylar karşısında öğretmenlerin sessiz kalmamalarına yönelik özgüvenlerini ve öz-yeterliliklerini artıracak uygulamalar yapılabilir.

Belirli periyotlarla yapılan sosyal aktiviteler ve manevi teşviklerle öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına sebep oluşturabilecek etmenler ortadan kaldırılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin mesleğe seçilmeleri için kişilik özelliklerinin de değerlendirildiği çok aşamalı, alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı bir seçme sistemi oluşturulabilir.

Öğretmenlerin tükenmişliklerini en aza indirgemek adına görev yapılan eğitim kurumunun öncelik ve özelliklerine göre istihdam koşulları, hizmet puanı, yer değiştirmeler ile yurt dışı eğitim ve görevlerde öncelik, konut desteği ve lojman gibi özendirici imkânlar oluşturulabilir.

Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin gönüllü faaliyetleri ile okul dışı çalışmaları, yapılacak sınavlar, ve öğrenci başarıları gibi çeşitli ölçütlerin dikkate alındığı ödüllendirme ve kariyer sistemi oluşturulabilir.

Kaynakça

Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,*10(2), s. 69-96.

Benli, A. ve Cerev, G. (2017). Örgütsel sessizlik ve tükenmişlik ilişkisi: turizm çalışanları örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi / Journal of Administrative Sciences,*15(30), 411-433.

Bildik, B. (2009). *Liderlik Tarzları, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi.* Yüksek lisans tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.

Çakır Yıldız, N. ve Güneş, M. Ş. (2017). Örgütsel stresin, örgütsel sessizlik ve tükenmişlik üzerine etkisi: eczane çalışanları üzerinde bir araştırma. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1),* 45-66.

Çavuş, M.F., Develi, A. ve Sarıoğlu, G. (2015). Mobbing ve Örgütsel Sessizlik:

Enerji Sektörü Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi,* 3(1), s.10-20.

Çavuşoğlu, S. ve Köse, S. (2016). Örgüt Kültürünün Örgütsel Sessizlik Davranışına Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), s.115-146.

Demir, M. ve Demir, Ş.Ş. (2012). Yükseköğretim Kurumlarında Örgütsel Sessizlik: Turizm Lisans Eğitimi Kurumları Örneği. *Milli Eğitim*, (193), s.184-199.

Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Örgütsel

Sessizlik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), s.50–64.

Kahya, C. (2015). Örgütsel sessizlik ve tükenmişlik sendromu ilişkisi. *Turkish Studies,10,* 523-546.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.*(28. Baskı). Ankara, Nobel Yayıncılık.

İbrahimağaoğlu, Ö. (2013). *Örgütsel Tükenmişlik ile Örgütsel Bağlılık arasındaki İlişki ve Bir Araştırma*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), s.1-10.

Yücel, G.F. (2006). *Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK VE ÖRGÜTSEL TÜKENMİŞLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ[1]

Öğr. Gör. Vildan BURULDAY

Bingöl Üniversitesi Solhan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu

Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ[2]

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Öz

Bu araştırmanın genel amacı ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bingöl ilinde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden 121 ortaokulda görev yapmakta olan 1172 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise aynı öğretim yılında rastgele seçilmiş 55 ortaokul ve bu okullarda görev yapmakta olan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Dağıtılan 658 ölçekten 600 tanesi geri dönmüş ve bunlar içerisinden tam doldurulmayan veya sağlıksız doldurulduğu düşünülen ölçekler elenerek 546 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında örnekleme dâhil edilen öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu, örgütsel vatandaşlık düzeylerini ölçmek amacıyla Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği ve örgütsel tükenmişliklerini ölçmek amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Bingöl ilinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ölçeğinin geneline yönelik algıları "Katılıyorum" düzeyinde, Örgütsel Tükenmişlik Ölçeğinin geneline yönelik algıları ise "Kararsızım" düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin yaş, branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem

[1] Vildan BURULDAY tarafından 2018 yılı Temmuz ayında Zülfü DEMİRTAŞ danışmanlığında hazırlanan *Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Tükenmişlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* adlı Yüksek Lisans tezinden oluşturulmuştur.

[2] zdemirtas@firat.edu.tr

değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Örgütsel tükenmişliklerinin ise cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği; yaş, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algıları arasında ise ters yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, örgüt, örgütsel vatandaşlık, örgütsel tükenmişlik

THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP and ORGANIZATIONAL FEASIBILITY PERCEPTIONS of SECONDARY TEACHERS

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between organizational citizenship and organizational burnout behaviors of teachers working in secondary schools. The population of the research, which is in the relational survey model, consists of 1172 branch teachers who work in 121 secondary schools that continue their education activities in Bingöl province in 2016-2017 academic year. The sample of the study consisted of 55 secondary schools randomly selected in the same academic year and branch teachers working in these schools. Of the 658 scales, 600 were returned, and the scales were considered to be filled or unhealthy, and 546 scales were analyzed. Within the scope of this study, teachers were included in the Personal Information Form and the Organizational Citizenship Scale and the Maslach Burnout Inventory were used to measure organizational citizenship levels. According to the findings, the perceptions of the teachers working in the province of Bingöl towards the organizational citizenship scale at the level of participation, Perceptions of Organizational Burnout Scale undecided the level is realized. It was observed that the level of organizational citizenship of the teachers did not differ significantly according to age, branch and educational status variables, and significantly differed according to gender, marital status and vocational seniority variables. Organizational burnout levels did not differ according to gender, marital status and educational status; age, branch and

seniority variables differ significantly. In terms of organizational citizenship and organizational burnout perceptions, an inverse, low level and significant relationship was found.

Key Words: Teacher, organization, organizational citizenship, organizational burnout

1. Giriş

Örgütlerin devamlılığını sağlayabilmeleri ve iş sahasında adından söz ettirebilmeleri çalışanlarına önem vermeleri ve onları ruhsal açıdan doyuracak çalışmalar yapmaları ile mümkün olmaktadır. Yapılan literatür taramalarında örgüt tarafından kendisine değer verildiğini düşünen, yöneticiler ile güçlü ve samimi ilişkiler kuran, örgüt ile ilgili kararlara aktif bir şekilde katılımları sağlanan çalışanların örgütü daha çok sahiplendikleri, örgütün çıkarlarını kendi kişisel çıkarlarının üstünde tuttukları, görev tanımlarının dışında rol fazlası davranışları gönüllü bir şekilde gösterdikleri görülmektedir. Çalışanların göstermiş oldukları bu davranışlar örgütsel vatandaşlık kavramının başat noktasını oluşturmaktadır. Nitekim ilgili literatür incelendiğinde örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Organ'a göre "örgüt çalışanlarının, sahip oldukları çalışma ortamlarından ve görev tanımlarından farklı olarak gösterdikleri gönüllü çaba, ortak inanç ve yüksek rol davranışları" örgütsel vatandaşlık davranışı olarak tanımlanmaktadır (İşbaşı, 2000a, s.4). George (1991)'in tanımına göre örgütsel vatandaşlık davranışı "bireyin görev tanımlarının dışında olan ve formal ödül sistemi tarafından tanınmayan davranışları" içermektedir (Samancı, 2007, s.18). Organ ise yapmış olduğu bir çalışmasında örgütsel vatandaşlık davranışını "bir bireyin sosyal durumuna ve kişiliğine bağlı olarak örgüte ya da işyerindeki çalışanlara yardım etme isteğinin sonucunda ortaya çıkan davranışlar'' olarak tanımlamaktadır (Podsakoff vd., 2000 akt; Kaplan, 2011, s.8). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili olarak yapılan tanımlara bakılacak olursa örgütsel vatandaşlık davranışı çalışanların gönüllülük esasına uygun bir şekilde örgütün işleyişini bozmayan rol fazlası davranışlar olarak görülmektedir. Çalışanların gösterdiği bu rol fazlası davranışlar sayesinde örgütsel performans artmaktadır.

Örgütler için önem arz eden diğer bir kavram da tükenmişlik kavramıdır. Tükenmişlik kavramı ilk kez Freudenberger tarafından ortaya konmuştur. Freudenberger tükenmişliği "*enerji, güç veya kaynaklar üzerinde aşırı istek ve taleplerden dolayı tükenmeye başlamak*" olarak tanımlamıştır (Peker,1993 akt; Yücel, 2006, s.13). Maslach ve Jackson'a göre de "*organizmanın fiziksel olarak*

bitkin ve yorgun düşmesi, yaşananlara karşı umutsuzluk ve çaresizlik hissetmesi, iş hayatına, çevreye ve yaşamaya karşı organizmanın olumsuz tutumlar göstermesi" şeklinde tanımlanmaktadır (Peker, 1993 akt; Yücel, 2006, s.13).

Örgütsel tükenmişlik davranışı ile ilgili yapılan literatür taramalarında tükenmişliğin özellikle insanlarla yoğun ilişkiler kurulmasını gerektiren meslek gruplarında daha fazla yaşandığı görülmektedir (Antoniou, 2000 akt; Tuğrul ve Çelik, 2002, s.1). Ayrıca birçok araştırmacının yaptığı araştırmalar neticesinde tükenmişliğin içsel bir yaşantının ürünü olduğu ve kişisel düzeyde ortaya çıktığı görülmektedir (Tümkaya, 1999; Ağaoğlu ve diğ, 2004; Izgar, 2000; Taşğın, 2004; Pines ve Aranson, 1988; Gökçakan ve Özer, 1999 akt; Avşaroğlu ve ark., 2005, s.116). Maslach ve Jackson'a göre tükenmişlik bireylerde uzun süre çalışma, fiziksel, zihinsel ve duygusal yorgunluk, işi benimsememe, işe ve çalışmaya karşı olumsuz tutumlar geliştirme şeklindeki belirtilerin baş göstermesi ile ortaya çıkmaktadır (Avşaroğlu ve ark., 2005, s.116).

Alan yazında yer alan araştırmalar örgütsel vatandaşlık algıları ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; Yücel (2005), Tükenmişlik boyutlarıyla örgütsel vatandaşlık boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı negatif ilişkiler tespit etmiştir. Sezgin ve Kılınç (2012), öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin örgütsel vatandaşlık ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Çankır (2017), örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde tükenmişliğin olumsuz etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırma da alan yazında daha önceden belirlenmiş örgütsel vatandaşlık davranışı ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi farklı bir evren ve örneklemde test etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kendi okullarındaki örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kendi okullarındaki örgütsel tükenmişlik davranışına ilişkin algıları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algıları cinsiyet, yaş, branş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları ile örgütsel tükenmişlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Varsa hangi yöndedir?

2. Yöntem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bingöl ilinde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden 121 ortaokulda görev yapmakta olan 1172 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise aynı öğretim yılında rastgele seçilmiş 55 ortaokul ve bu okullarda görev yapmakta olan 658 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında örnekleme dâhil edilen öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu, örgütsel vatandaşlık düzeylerini ölçmek amacıyla Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği ve örgütsel tükenmişliklerini ölçmek amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmıştır.

2.1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, olayları ve olguları geçmişte ya da halen var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Karasar, 2009). Bu yaklaşım doğrultusunda ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algıları ölçülmüştür.

2.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bingöl ilinde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden 121 ortaokulda görev yapmakta olan 1172 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise aynı öğretim yılında rastgele seçilmiş 55 ortaokul ve bu okullarda görev yapmakta olan 658branş öğretmeni oluşturmaktadır. Geri dönen 600 ölçek içerisinden tam doldurulmayan veya sağlıksız doldurulduğu düşünülen ölçekler elenerek 546 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırma yapılacak olan okullar küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup anketler 2017 yılının mayıs ve nisan aylarında uygulanmıştır.

2.1.3. Ölçme Araçları

Araştırmada Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır.

2.1.3. 1. Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği

Organ (1988) tarafından ortaya konan boyutların ölçülmesi maksadıyla; Vey ve Campbell (2004) ve Williams ve Shiaw (1999) tarafından geliştirilmiş olup Basım ve Şeşen (2006) tarafından

Türkçeye çevrilmiştir. Toplam 19 madde içeren ölçek; "Özgecilik (Diğerkâmlık)", "Vicdanlılık", "Nezaket", "Centilmenlik" ve "Sivil Erdem" olmak üzere toplam beş boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Boyutlara göre maddelerin dağılımı şu şekildedir: 1, 4, 6, 8 ve 12. maddelerden oluşan özgecilik boyutu beş madde; 9, 11 ve 18. maddelerden oluşan vicdanlılık boyutu üç madde; 5, 14 ve 16. maddelerden oluşan nezaket boyutu üç madde; 3, 15, 17 ve 19. maddelerden oluşan centilmenlik boyutu dört madde ve 2, 7, 10 ve 13. maddelerden oluşan sivil erdem boyutu dört maddeden oluşmaktadır (Alanoğlu, 2014, s. 96-97). Mevcut araştırma kapsamında Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .923 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğe Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Her bir boyutun kendi içerisinde bir alt ölçek olarak kabul edildiği DFA bulguları şu şekildedir: Özgecilik boyutu doğrulayıcı faktör analizi değerleri (x^2/df= .831; RMSEA= .000 ve SRMR= .012; GFI=.998; CFI= 1.00; NFI= .996) uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Vicdanlılık boyutu DFA değerleri (x^2/df= .000 RMSEA = .000; GFI= 1.000; CFI= 1.000; NFI= 1.000) mükemmel bir uyum göstermiştir.Nezaket boyutu DFA değerleri (x^2/df= .000 RMSEA = .000; GFI= 1.000; CFI= 1.000; NFI= 1.000) mükemmel bir uyum göstermiştir.Centilmenlik boyutunun DFA değerleri (x^2/df= 2.293 RMSEA = .046; GFI= .998; CFI= .996; NFI= .993) uyumun iyi olduğunu göstermektedir. Sivil Erdem boyutunun DFA değerleri (x^2/df= 2.171 RMSEA = .049; GFI= .996; CFI= .995; NFI= .990) uyumun iyi olduğunu göstermektedir.

2.1.3.2. Örgütsel Tükenmişlik Envanteri

Maslach ve Jackson (1981), tarafından geliştirilmiş ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Envanterin özgün formu "hiçbir zaman, yılda birkaç kere, ayda bir, ayda birkaç kere, haftada bir, haftada birkaç kere, her gün" şeklinde 7 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşmaktadır, ancak bunların uygun olmadığı değerlendirildiğinden 5'li Likert tipi cevap seçeneği kullanılmıştır. Ölçek 22 sorudan oluşmakta olup üç boyutludur ve tükenmişlik çalışanların algıları yoluyla ölçülmüştür. Ölçekte1.1- 1.9 arası sorular duygusal tükenme, 2.1- 2.5 arası sorular duyarsızlaşma, 3.1.- 3.8 arası sorular kişisel başarı hissi ile ilgilidir. Her bir boyut 5'li Likert tipi ölçek ile ölçülmektedir. Mevcut araştırma kapsamında Maslach Tükenmişlik Envanterinin Cronbach Alpha katsayısı .875 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğe Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Her bir boyutun kendi

içerisinde bir alt ölçek olarak kabul edildiği DFA bulguları şu şekildedir: Duygusal Tükenmişlik boyutunda DFA modelinin önerdiği modifikasyon indeksleri yapıldıktan sonra değerler (x^2/df= 5.566; RMSEA = .092; GFI= .955; CFI= .969; NFI= .962) kabul edilebilir düzeye ulaşmıştır. Duyarsızlaşma boyutunda 4. madde ile5. madde hataları arasında bir kovaryans oluşturulduğunda DFA değerleri (x^2/df= 3.785; RMSEA = .071; GFI= .989; CFI= .989; NFI= .991) oldukça yüksek uyum iyiliğine ulaşmıştır. Kişisel Başarı boyutunda DFA modelinin önerdiği modifikasyon indeksleri yapıldıktan sonra değerler (x^2/df= 5.606; RMSEA = .092; GFI= .958; CFI= .968; NFI= .962) kabul edilebilir düzeye ulaşmıştır.

Duygusal Tükenme; kişinin mesleği ya da işi tarafından tüketilmiş veya aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlamaktadır.

Duyarsızlaşma; kişinin hizmet verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun biçimde davranmalarını tanımlamaktadır.

Kişisel Başarı Hissi; insanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve başarıyla üstesindengelme duygularını tanımlamaktadır (İbrahimağaoğlu, 2013, 153-154).

2.1.4. Verilerin Analizi

Ölçeklerin uygulandığı grubun özelliklerine ilişkin olarak frekans ve yüzde dağılımları bulunmuştur. Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik ölçeklerinin boyutları ile cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu gibi demografik özellikler açısından grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır.

Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik ölçeklerinin boyutları ile branş, yaş ve mesleki kıdem gibi demografik özellikler açısından grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi yoluyla korelasyon hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0.05$ kabul edilmiştir. Yapılan t testinde varyansların homojen olması durumunda eşit dağılım varsayımı (Equal Variances Assumed), homojen olmaması durumunda da eşit olmayan dağılım varsayımı (Equal Variances Not Assumed) kullanılarak sig (2 tailed) değerlerine bakılmıştır.

3. Bulgular

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik düzeylerini gösteren ortalama ve standart sapmalar Tablo 1'de yer almaktadır

Tablo 1. Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algı ortalamaları ve standart sapmaları

Ölçek/ Boyut	$\overline{X}$	**SS**
Özgecilik	3.75	.683
Vicdanlılık	3.77	.753
Nezaket	4.16	.783
Centilmenlik	3.83	.678
Sivil Erdem	3.80	.704
Örgütsel Vatandaşlık Toplam	3.86	.624
Duygusal Tükenme	2.45	.931
Duyarsızlaşma	2.22	.941
Kişisel Başarı Hissi	3.62	.789
Örgütsel Tükenmişlik Toplam	2.76	.596

Katılımcıların örgütsel vatandaşlık toplam algıları ($\bar{x}$= 3.86) Katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}$= 3.41 – 4.20) gerçekleşmiştir. Ölçeğin boyutları açısından en yüksek algılar Nezaket boyutunda ortaya çıkmıştır ($\bar{x}$=4.160), bu boyutu sırasıyla Centilmenlik ($\bar{x}$ =3.831), Sivil Erdem ($\bar{x}$ = 3.802), Vicdanlılık ($\bar{x}$= 3.771) ve Özgecilik ($\bar{x}$ =3.753) boyutları takip etmiştir. Örgütsel Tükenmişlik toplam algıları ($\bar{x}$= 2.76) Kararsızım düzeyinde ($\bar{x}$=2.61-3.40) gerçekleşmiştir. Ölçeğin boyutları açısından en yüksek algılar Kişisel Başarı Hissi boyutunda ortaya çıkmıştır ($\bar{x}$ =3.618). Bu boyutu sırasıyla Duygusal Tükenme ($\bar{x}$ = 2.454) ve Duyarsızlaşma ($\bar{x}$ =2.224) boyutları takip etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet açısından örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algılarının t testi sonuçları

Ölçek/Boyut	**Cinsiyet**	**n**	$\overline{X}$	**S**	**S D**

Örgütsel Vatandaşlık	Kadın	259	3.91	.588	1.657	544	.098
	Erkek	287	3.82	.653			
Özgecilik	Kadın	259	3.80	.657	1.640	544	.102
	Erkek	287	3.71	.703			
Vicdanlılık	Kadın	259	3.81	.748	1.286	544	.199
	Erkek	287	3.73	.757			
Nezaket	Kadın	259	4.23	.685	2.025	536	.043*
	Erkek	287	4.10	.858			
Centilmenlik	Kadın	259	3.85	.666	.460	544	.646
	Erkek	287	3.82	.689			
Sivil Erdem	Kadın	259	3.86	.689	1.704	544	.089
	Erkek	287	3.75	.715			
Örgütsel Tükenmişlik	Kadın	259	2.72	.579	-1.712	544	.088
	Erkek	287	2.81	.610			
Duygusal Tükenme	Kadın	259	2.36	.877	-1.537	544	.125
	Erkek	287	2.51	.976			
Duyarsızlaşma	Kadın	259	2.20	.937	-.497	544	.619
	Erkek	287	2.24	.946			
Kişisel Başarı Hissi	Kadın	259	3.57	.798	-1.471	544	.142
	Erkek	287	3.66	.779			

Tablo 2'de yer alan verilere göre; örgütsel vatandaşlık ölçeğinin genelinde ve ölçeğin özgecilik, vicdanlılık, centilmenlik ve sivil erdem boyutlarında kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sadece nezaket boyutunda algılar arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu, kadın öğretmenlerin Kadın öğretmenlerin kendilerinin örgütsel vatandaşlık davranışları sergilediklerine yönelik algılarının erkeklere nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir. Örgütsel tükenmişlik ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında ise kadın ve erkek öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Yaş açısından örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Yaş	n	$\overline{X}$	Var. Kay.	Kareler Top.	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Özgecilik	20-29	241	3.81	Gruplar arası	1.262	2	.631	1.355	.259	---
	30-39	260	3.70	Gruplar içi	252.877	543	.466			
	40 ve üstü	45	3.75	Toplam	254.138	545				
	Toplam	546	3.75							
Vicdanlılık	20-29	241	3.82	Gruplar arası	1.189	2	.595	1.048	.351	---
	30-39	260	3.72	Gruplar içi	308.082	543	.567			
	40 ve üstü	45	3.78	Toplam	309.272	545				
	Toplam	546	3.82							
Nezaket	20-29	241	3.72	Gruplar arası	2.282	2	1.141	1.868	.155	---
	30-39	260	3.78	Gruplar içi	331.749	543	.611			
	40 ve üstü	45	3.82	Toplam	334.031	545				
	Toplam	546	3.72							
Centilmenlik	20-29	241	3.78	Gruplar arası	.530	2	.265	.575	.563	---
	30-39	260	3.82	Gruplar içi	249.844	543	.460			
	40 ve üstü	45	3.72	Toplam	250.373	545				
	Toplam	546	3.78							
Sivil Erdem	20-29	241	3.82	Gruplar arası	2.662	2	1.331	2.699	.068	---
	30-39	260	3.72	Gruplar içi	267.726	543	.493			
	40 ve üstü	45	3.78	Toplam	270.387	545				
	Toplam	546	3.82							
Örgütsel Vatandaşlık Toplam	20-29	241	3.72	Gruplar arası	1.436	2	.718	1.850	.158	---
	30-39	260	3.78	Gruplar içi	210.673	543	.388			
	40 ve üstü	45	3.82	Toplam	212.109	545				
	Toplam	546	3.72							

Duygusal Tükenme	20-29	241	2.33	Gruplar arası	7.529	2	3.765	4.393	.013*	1>2 1>3
	30-39	260	2.51	Gruplar içi	465.361	543	.857			
	40 ve üstü	45	2.71	Toplam	472.890	545				
	Toplam	546	2.45							
Duyarsızlaşma	20-29	241	2.15	Gruplar arası	3.327	2	1.664	1.885	.153	---
	30-39	260	2.26	Gruplar içi	479.154	543	.882			
	40 ve üstü	45	2.40	Toplam	482.481	545				
	Toplam	546	2.22							
Kişisel Başarı Hissi	20-29	241	3.61	Gruplar arası	1.305	2	.652	1.048	.351	---
	30-39	260	3.60	Gruplar içi	337.968	543	.622			
	40 ve üstü	45	3.78	Toplam	339.273	545				
	Toplam	546	3.62							
Örgütsel Tükenmişlik Toplam	20-29	241	2.70	Gruplar arası	3.155	2	1.578	4.490	.012*	1>3
	30-39	260	2.79	Gruplar içi	190.778	543	.351			
	40 ve üstü	45	2.97	Toplam	193.933	545				
	Toplam	546	2.76							

Tablo 3'deki verilere göre yaş değişkeninin örgütsel vatandaşlık ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; örgütsel tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi alt boyutlarında algılar arasında anlamlı farklılıklar görülmezken duygusal tükenme alt boyutunda ve ölçek toplamında algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonucunda Duygusal Tükenme boyutunda 20-29 yaş aralığında olan öğretmenlerin algılarının 30-39 yaş ile 40 yaş ve üstü grupta olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha düşük çıkmıştır. Ölçek toplamında ise 20-29 yaş aralığında olanların algı ortalamaları 50 yaş ve üstü grupta olanlara göre nispeten daha düşük çıkmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algılarının branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 4'de verilmiştir

Tablo 4. Branş açısından örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Branş	n	$\overline{x}$	Var. Kay.	Karele r Top.	SD	Karele r Ort.	F	p	LS D
Özgecilik	Sayısal	153	3.71	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	.863 253.28 254.13	4 541 545	.216 .468	.461	.764	---
	Dil	177	3.78							
	Sosyal	102	3.71							
	Sanat	64	3.80							
	Bilişim	50	3.79							
	Toplam	546	3.75							
Vicdanlılık	Sayısal	153	3.70	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	3.668 305.60 309.27	4 541 545	.917 .565	1.623	.167	---
	Dil	177	3.77							
	Sosyal	102	3.71							
	Sanat	64	3.88							
	Bilişim	50	3.96							
	Toplam	546	3.77							
Nezaket	Sayısal	153	4.05	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	4.449 329.57 334.03	4 541 545	1.112 .609	1.826	.122	---
	Dil	177	4.21							
	Sosyal	102	4.23							
	Sanat	64	4.06							
	Bilişim	50	4.29							
	Toplam	546	4.16							
Centilmenlik	Sayısal	153	3.75	Gruplar arası Gruplar içi	3.388 246.98	4 541	.847 .457	1.855	.117	---
	Dil	177	3.89							

	Sosyal	102	3.77	Toplam	250.37	545				
	Sanat Bilişim	6450	3.85							
	Toplam	546	3.99							
			3.83							
Sivil Erdem	Sayısal	153	3.73	Gruplar arası	1.974	4	.493	.995	.410	---
	Dil	177	3.83	Gruplar içi	268.41	541	.496			
	Sosyal	102	3.77	Toplam	270.39	545				
	Sanat Bilişim	6450	3.90							
	Toplam	546	3.88							
			3.80							
Örgütsel Vatandaşlık Toplam	Sayısal	153	3.79	Gruplar arası	1.924	4	.481	1.238	.294	---
	Dil	177	3.90	Gruplar içi	210.18	541	.389			
	Sosyal	102	3.84	Toplam	212.11	545				
	Sanat Bilişim	6450	3.90							
	Toplam	546	3.98							
			3.86							
Duygusal Tükenme	Sayısal	153	2.55	Gruplar arası	3.502	4	.876	1.009	.402	---
	Dil	177	2.39	Gruplar içi	469.39	541	.868			
	Sosyal	102	2.41	Toplam	472.89	545				
	Sanat Bilişim	6450	2.52							
	Toplam	546	2.32							
			2.45							
Duyarsızlaşma	Sayısal	153	2.33	Gruplar arası	6.170	4	1.542	1.752	.137	---
	Dil	177	2.18	Gruplar içi	476.31	541	.880			
	Sosyal	102	2.21	Toplam	482.48	545				

	Sanat	64	2.32							
	Bilişim	50	1.96							
	Toplam	546	2.22							
Kişisel Başarı Hissi	Sayısal	153	3.57	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	6.236 333.04 339.27	4 541 545	1.559 .616	2.532	040*	5>1 5>2 5>3 5>4
	Dil	177	3.54							
	Sosyal	102	3.65							
	Sanat	64	3.68							
	Bilişim	50	3.91							
	Toplam	546	3.62							
Örgütsel Tükenmişlik Toplam	Sayısal	153	2.82	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1.484 192.45 193.93	4 541 545	.371 .356	1.043	.384	---
	Dil	177	2.70							
	Sosyal	102	2.76							
	Sanat	64	2.84							
	Bilişim	50	3.73							
	Toplam	546	3.76							

Tablo 4'deki verilere göre branş değişkeninin örgütsel vatandaşlık ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Örgütsel tükenmişlik ölçeğinin geneli ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken kişisel başarı hissi boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçları farklılığın; bilişim alanındaki öğretmenlerin kişisel başarı hissi boyutuna yönelik algılarının sayısal, dil, sosyal ve sanat alanındaki öğretmenlere nispeten daha yüksek olmasından kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Medeni durum açısından örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları

Ölçek/Boyut	**Medeni Durum**	**n**	$\bar{X}$	**SS**	**t**	**SD**	
Örgütsel Vatandaşlık	Evli	325	3.83	.624	-1.467	544	.143
	Bekâr	221	3.91	.622			
Özgecilik	Evli	325	3.71	.691	-1.776	544	.076
	Bekâr	221	3.82	.667			
Vicdanlılık	Evli	325	3.72	.771	-2.003	544	.046*
	Bekâr	221	3.85	.721			
Nezaket	Evli	325	4.16	.812	.076	544	.939
	Bekâr	221	4.16	.739			
Centilmenlik	Evli	325	3.80	.677	-1.318	544	.188
	Bekâr	221	3.88	.677			
Sivil Erdem	Evli	325	3.77	.678	-1.452	544	.147
	Bekâr	221	3.85	.740			
Örgütsel Tükenmişlik	Evli	325	2.79	.585	1.407	458	.160
	Bekâr	221	2.72	.611			
Duygusal Tükenme	Evli	325	2.49	.924	1.071	544	.285
	Bekâr	221	2.40	.943			
Duyarsızlaşma	Evli	325	2.23	.962	.254	544	.800
	Bekâr	221	2.21	.910			
Kişisel Başarı Hissi	Evli	325	3.66	.745	1.610	431	.108
	Bekâr	221	3.55	.847			

Tablo 5'deki verilere göre medeni durum değişkeninin özgecilik, nezaket, centilmenlik ve sivil erdem boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı sadece vicdanlılık boyutunda algılar arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Evli öğretmenlerin kendilerinin örgütsel vatandaşlık davranışları sergilediklerine yönelik algıları bekar öğretmenlere nispeten daha düşüktür. Örgütsel tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim durumu açısından örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları

Ölçek/Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	t	SD
Örgütsel Vatandaşlık	Lisans	515	3.86	.630	-.698	544	.485
	Yüksek Lisans	31	3.94	.511			
Özgecilik	Lisans	515	3.75	.688	-.824	544	.411
	Yüksek Lisans	31	3.85	.591			
Vicdanlılık	Lisans	515	3.76	.761	-.842	544	.400
	Yüksek Lisans	31	3.88	.618			
Nezaket	Lisans	515	4.16	.783	.069	544	.945
	Yüksek Lisans	31	4.15	.797			
Centilmenlik	Lisans	515	3.83	.688	-.917	37	.365
	Yüksek Lisans	31	3.91	.485			
Sivil Erdem	Lisans	515	3.80	.709	-.822	544	.411
	Yüksek Lisans	31	3.90	.618			
Örgütsel Tükenmişlik	Lisans	515	2.76	.590	.091	540	.927
	Yüksek Lisans	31	2.80	.706			
Duygusal Tükenme	Lisans	515	2.45	.919	.488	540	.626
	Yüksek Lisans	31	2.45	1.133			
Duyarsızlaşma	Lisans	515	2.22	.935	.106	540	.915
	Yüksek Lisans	31	2.25	1.051			
Kişisel Başarı Hissi	Lisans	515	3.61	.792	-.493	540	.622
	Yüksek Lisans	31	3.70	.746			

Tablo 6'daki verilere göre eğitim durumu değişkeninin örgütsel vatandaşlık ölçeğinin genelinde ve özgecilik, vicdanlılık, nezaket, centilmenlik, sivil erdem boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşturmadığı, örgütsel tükenmişlik algıları ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların lisans ya da yüksek lisans mezunu olmaları onların vatandaşlık ve tükenmişlik algılarını değiştirmemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki kıdem açısından örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçek/Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kareler Toplamı	SD	Kareleri n Ort.	F	p	LSD
Örgütsel Vatandaşlık	1.1-5 yıl 2.6-10 yıl 3.11-15yıl 4.15 ve üstü **Toplam**	288 143 62 53 546	3.92 3.82 3.69 3.87 3.86	G. Arası G. İçi Toplam	3.009 209.10 212.11	3 542 545	1.003 .386	2.600	.051	------
Özgecilik	1.1-5 yıl 2.6-10 yıl 3.11-15yıl 4.15 ve üstü **Toplam**	288 143 62 53 546	3.813.71 3.53 3.78 3.75	G. Arası G. İçi Toplam	4.417 249.72 254.14	3 542 545	1.472 .461	3.196	.023	1>2 1>3 1>4
Vicdanlılık	1.1-5 yıl 2.6-10 yıl 3.11-15yıl 4.15 ve üstü **Toplam**	288 143 62 53 546	3.81 3.75 3.64 3.80 3.77	G. Arası G. İçi Toplam	1.541 307.73 309.27	3 542 545	.514 .568	.904	.439	------
Nezaket	1.1-5 yıl 2.6-10 yıl 3.11-15yıl 4.15 ve üstü **Toplam**	288 143 62 53 546	4.22 4.10 4.00 4.14 4.16	G. Arası G. İçi Toplam	3.289 330.74 334.03	3 542 545	1.096 .610	1.797	.147	------
Centilmenlik	1.1-5 yıl 2.6-10 yıl	288 143	3.87 3.79 3.68 3.89	G. Arası G. İçi	2.473 247.90 250.37	3 542	.824 .457	1.802	.146	------

	3.11-15yıl	62	3.83	Toplam		545				
	4.15 ve üstü	53								
	Toplam	546								
Sivil Erdem	1.1-5 yıl	288	3.88	G. Arası	4.433	3	1.478	3.012	.030*	1>2
	2.6-10 yıl	143	3.74	G. İçi	265.95	542	.491			1>3
	3.11-15yıl	62	3.62	Toplam	270.39	545				1>4
	4.15 ve üstü	53	3.75							
	Toplam	546	3.80							
Örgütsel Tükenmişlik	1.1-5 yıl	288	2.67	G. Arası	7.321	3	2.440	7.088	.000*	4>1
	2.6-10 yıl	143	2.86	G. İçi	186.61	542	.344			4>2
	3.11-15yıl	62	2.78	Toplam	193.93	545				4>3
	4.15 ve üstü	53	3.01							
	Toplam	546	3.76							
Duygusal Tükenme	1.1-5 yıl	288	2.30	G. Arası	17.613	3	5.871	6.989	.000*	4>1
	2.6-10 yıl	143	2.57	G. İçi	455.28	542	.840			4>2
	3.11-15yıl	62	2.56	Toplam	472.89	545				4>3
	4.15 ve üstü	53	2.83							
	Toplam	546	2.45							
Duyarsızlaşma	1.1-5 yıl	288	2.11	G. Arası	7.651	3	2.550	2.911	.034*	4>1
	2.6-10 yıl	143	2.34	G. İçi	474.83	542	.876			4>2
	3.11-15yıl	62	2.32	Toplam	482.48	545				4>3
	4.15 ve üstü	53	2.40							
	Toplam	546	2.22							
Kişisel Başarı Hissi	1.1-5 yıl	288	3.59	G. Arası	3.331	3	1.110	1.791	.148	------
	2.6-10 yıl	143	3.68	G. İçi	335.94	542	.620			
		62	3.48	Toplam	339.27	545				
			3.78							
			3.62							

	3.11-15yıl	53
	4.15 ve üstü	54
	Toplam	6

Tablo 7'de çalışanların mesleki kıdemlerinin onların Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğine yönelik algılarının Vicdanlılık, Nezaket ve Centilmenlik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ancak Özgecilik ve Sivil Erdem boyutlarına ilişkin algı düzeylerine bakıldığında mesleki kıdem değişkeni ile arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Bu fark 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özgecilik ve sivil erdem boyutlarına yönelik algılarının 6-10, 11-15, 15 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nispeten daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Örgütsel Tükenmişlik Ölçeğine yönelik algılarının Kişisel Başarı Hissi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçları farklılığın; bilişim alanındaki öğretmenlerin kişisel başarı hissi boyutuna yönelik algılarının 15 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik ölçeğine yönelik algılarının 1-5, 6-10, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nispeten daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 8. Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Tükenmişlik Davranışı Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları

Ölçekler		**Örgütsel Vatandaşlık**	**Örgütsel Tükenmişlik**
Örgütsel Vatandaşlık	r	1	
	p		
Örgütsel Tükenmişlik	r	-.121	1
	p	.004	

Örgütsel Vatandaşlık algıları ile Örgütsel Tükenmişlik algıları arasında negatif yönde düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulguya göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik algıları yükseldikçe örgütsel tükenmişlik

davranışlarına yönelik algıları düşmektedir ya da örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik algıları düşerken örgütsel tükenmişlik davranışlarına yönelik algılarında artış yaşanmaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Bingöl il merkezinde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan bu çalışmaya göre öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, medeni durum, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde örgütsel vatandaşlık algılarının «katılıyorum» düzeyinde, örgütsel tükenmişlik algılarının ise «Kararsızım» şeklinde olduğu görülmektedir.

Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğinin Özgecilik, Vicdanlılık, Centilmenlik ve Sivil Erdem boyutlarına yönelik algıları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Kadınların Nezaket boyutuna yönelik algıları erkeklere nispeten daha yüksektir ve farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Örgütsel Tükenmişlik Ölçeğinin genelinde cinsiyet değişkeni algılar arasında anlamlı düzeyde farklılığa neden olmamıştır

Örgütsel vatandaşlık ölçeğinin geneline bakıldığında yaş değişkeni algılar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Örgütsel tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi boyutlarında yaş değişkeni algılar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmazken, duygusal tükenme boyutunda ve örgütsel tükenmişlik ölçeğinin geneline ilişkin algılarında anlamlı şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Örgütsel vatandaşlık ölçeğinin genelinde branş değişkeni algılar üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Örgütsel Tükenmişlik Ölçeğinin Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutlarında branş değişkeni algılar arasında anlamlı bir oluşturmazken, Kişisel Başarı Hissi boyutunda algılarını anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bilişim alanındaki öğretmenlerin Kişisel Başarı Hissi boyutuna yönelik algılarının sayısal, dil, sosyal ve sanat alanındaki öğretmenlere nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir

Örgütsel vatandaşlık ölçeğinin özgecilik, nezaket, centilmenlik ve sivil erdem boyutlarında medeni durum algılar arasında anlamlı bir farklılığa neden olmazken, bekâr öğretmenlerin vicdanlılık boyutuna ilişkin algıları evli öğretmenlere nispeten daha yüksek çıkmıştır. Örgütsel Tükenmişlik Ölçeğinin geneline yönelik algılarında ise anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel ölçeğinin geneline bakıldığında eğitim durumu değişkeninin algılar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Örgütsel vatandaşlık ölçeğinin vicdanlılık, nezaket ve centilmenlik boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farlılık bulunmazken, 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özgecilik ve sivil erdem boyutlarına yönelik algıları 6-10, 11-15, 15 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nispeten daha yüksek çıkmıştır. Mesleki kıdem değişkeni örgütsel tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı hissi boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olmazken, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ve örgütsel tükenmişlik ölçeğinin genelinde anlamlı farklılıklara neden olmuştur.

Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik davranışları arasında negatif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

İlk ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler ile üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin de örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu benzer bir araştırma yapılabilir.

Özel eğitim kurumlarında da benzer çalışmalar yapılarak devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin vatandaşlık ve tükenmişlik algıları karşılaştırılabilir.

Araştırma Bingöl ili ile sınırlıdır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve tükenmişlik algıları üzerine detaylı bir araştırma yapılabilir.

Yurt dışında ve yurt içinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik ve sessizlik davranışları üzerine araştırmalar yapılarak bu araştırmalar karşılaştırılabilir.

Yöneticiye Yönelik Öneriler

Okul müdürlerinin öncülüğünde istenmeyen davranışları azaltmaya ve istenen davranışları arttırmaya yönelik faaliyetler gerçekleştirilebilir.

Ortak amaç ve çabaların birlikte sürdürüldüğü sosyal bir sistem olan okulda, öğretmenler arasında işbirliği, yardımlaşma ve nezaket gibi olumlu özelliklerin geliştirilmesine yönelik okul temelli uygulamaların artırılması sağlanabilir.

Okulda ve çalışma yaşamında yaşanan durum ve olaylar karşısında öğretmenlerin sessiz kalmamalarına yönelik özgüvenlerini ve öz-yeterliliklerini artıracak uygulamalar yapılabilir.

Belirli periyotlarla yapılan sosyal aktiviteler ve manevi teşviklerle öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına sebep oluşturabilecek etmenler ortadan kaldırılabilir.

Kaynakça

Avşaroğlu, S., Deniz, M.E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam

Doyumu, İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (14), s.115.

Basım, N. ve Şeşen, H. (2006). Mesleki Tükenmişlikte Bazı Demografik Değişkenlerin

Etkisi: Kamuda Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış,* 6(2), s.17-18.

Çankır, B. (2017). Akademisyenlerde Tükenmişliğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi,15(29),* 193-209.

Kaplan, İ. (2011). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile İş Tatmini İlişkisi; Konya Emniyet Teşkilatı Üzerine Bir Uygulama.*Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (28. Baskı). Ankara, Nobel Yayıncılık.

İşbaşı, J. Ö. (2000a). *Çalışanların Yöneticilerine Duydukları Güvenin ve Örgütsel Adalete İlişkin Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışını Oluşumundaki Rolü: Bir Turizm Örgütünde Uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Sezgin, F. ve Kılınç, A.Ç. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13(3), 103-127,Yücel, G. F. (2005). *Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), s.1-10.

Yücel, G.F. (2006). *Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.