

2. INTERNATIONAL 21ST CENTURY EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

ULUSLARARASI 21.YY EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ



PROCEEDING BOOK

TAM METİN KİTABI

MAKÜ
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

INER
2024

MAKÜ EĞT
EĞİTİM FAKÜLTESİ

TÜBİTAK

ISSUE:02 VOLUME:02

25-27 NİSAN
2024

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Lavanta Tepesi Hotel

ATLAX

TAM METİN KİTABI

ISBN: 978-625-00-7553-1



EDİTÖR

PROF. DR. FİRDEVS SAVI ÇAKAR

2024

BURDUR

2. ULUSLARARASI 21. YY EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ

25-27 Nisan 2024

BURDUR/TURKEY

Bu kitap telif haklarına tabidir. Tüm telif hakları saklıdır. Bu yayının hiçbirini, yayıncının önceden yazılı izni olmadan, elektronik, mekanik, reprografik veya fotografik dahil herhangi bir sistemde saklanamaz, çoğaltılamaz veya hiçbir şekilde yayımlanamaz.

Bu yayındaki kişisel katkılar ve bunlardan kaynaklanan yükümlülükler yazarların sorumluluğundadır. Yayıncı, bu yayından elde edilen içeriğin bir sonucu olabilecek olası zararlardan sorumlu değildir.

www.inercongress.org

info@inercongress.org

KONGRE ONURSAL BAŐKANI**Prof. Dr. Hüseyin DALGAR**

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörü

KONGRE BAŐKANI**Prof. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR**

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

DÜZENLEME KURULU**Prof. Dr. Dursun KÖSE**

Özbekistan Semerkant Devlet Yabancı Diller Enstitüsü

Prof. Dr. Hande BİRCK

South Dakota State University, USA

Prof. Dr. Mustafa USLU

Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Özlem TAGAY

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan SAĞ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin AVŐAROĞLU

Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. M. Can ÇİFTÇİBAŞI

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Okan BILGIN

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayça BÜYÜKCEBECİ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hacer TEKERCİ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU ÇAYKUS

Ankara Üniversitesi

Dr. Sevil SAVI KARAYOL

Essex University, England

KONGRE DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Ali ERSOY

Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Hilmi DEMIRKAYA

Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. İzzet KARA

Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ

Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK

İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ

Dokuz Eylül Üniversitesi

ULUSLARARASI BİLİMSEL KURUL

Prof. Dr. Ali YILDIRIM

University of Gothenburg, Göteborg, SWEDEN

Prof. Dr. Dursun KÖSE

Özbekistan Semerkant Devlet Yabancı Diller Enstitüsü

Prof. Dr. Hande BİRCK

South Dakota State University, USA

Assoc. Prof. Dr. Marty JENCIUS

Kent State University, ABD

Doç. Dr. Nalan KAZAZ

Prizren Üniversitesi, KOSOVA

Doç. Dr. Migena BUKA

University of Tirana, Albania

Dr. Catherine CARROLL

Institute of Education St Mary's University, England

Dr. Sevil SAVİ KARAYOL

Essex University, England

Prof. Dr. Abdrasheva BANU

Kazakistan E.A, Buketov Üniversitesi

Prof. Dr. Hazretgılı DURDIYEV

Türkmenistan Bilimler Akademisi

Doç. Dr. Faiq ELEKBERLI

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Dr. Bayram BİLİR

Özbekistan Semerkant Devlet Yabancı Diller Enstitüsü

Doç. Dr. Erkan EFİLTİ

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

KONGRE SEKRETERYASI

Doç. Dr. M. Can ÇİFTÇİBAŞI

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hacer TEKERCİ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Funda UYSAL

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Ayşe ULUTAŞ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Araş. Gör. Erva BULUT

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Araş. Gör. Gülşah KIYMIK

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Araş. Gör. İmge YURDABAKAN

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Araş. Gör. Nazlı Sıla ÖNER

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Araş. Gör. Onur YAYLA

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

KONGRE ATÖLYE BAşVURULARI DEğERLENDİRME KURULU

Prof. Dr. Özlem TAGAY

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. M. Can ÇİFTÇİBAşI

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hacer TEKERCİ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Funda UYSAL

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Araş. Gör. Onur YAYLA

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

KONGRE BİLİMSEL ÖDÜLÜ DEğERLENDİRME KURULU

Prof. Dr. Ramazan SAğ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Zeynep KARATAş

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Salih CEYLAN

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hacer TEKERCİ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Samet DEMİRKAYA

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Alaattin URAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Murat ALPARSLAN
Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Celal ERDÖNMEZ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Çiğdem KARABACAK ATAY
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Dilek ERDURAN AVCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Ekber TOMUL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Emine ÖNDER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Emrah ATAY
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Erdal TAŞLIDERE
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Esra DALKIRAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Ferit KILIÇKAYA
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Figen AKÇA
Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Fikret KORUR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Gülten CÜCEOĞLU ÖNDER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan ÜLPER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Hasan BAĞCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan GENÇ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Hatice SEZEN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Huriye DENİŞ ÇELİKER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Hülya ŞAHİN BALTAÇI
Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Hülya YAZICI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Hüsniye Seval KÖSE
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKIR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet ÖZCAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Murat BALKIS
Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ŞEVİK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Nihat KARAER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Nurdan KIZILDELİ SALIK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Osman YILMAZ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Özlem TAGAY
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan SAĞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Sadık KARTAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Sadık Yüksel SIVACI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Salih CEYLAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Serdar TUNA
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Selda BAKIR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Sibel KARAKELLE
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Yasemin YAVUZER
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Zeki NACAĞCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Gökay YILDIZ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Ali KARAKAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Armağan KONAK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY
Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Aylin SOP
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Derya CAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Elvan GÜN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Ezgi TOKDİL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Feti ÇELİK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Gökmen ARSLAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Güvenç GÖRGÜLÜ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Hatice BELGE CAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Hatice KETEN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Kenan DEMİR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Can ÇİFTÇİBAŞI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Melek ZUBAROĞLU YANARDAĞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Neşe ÖZTÜRK GÜBEŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Neşe SEVİM ÇIRAK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Nevin USLU
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Nimet IŞIK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Onur SEVLİ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Osman EROL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Önder BALTACI
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Doç. Dr. Özge ÖZEL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Özgür ÖNEN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Seda Donat BACIOĞLU
Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. Sezan SEZGİN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Şeyma UYAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Tuğba SARI
Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Umut YANARDAĞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Ümİt ARSLAN
İzmir Demokrasi Üniversitesi

Doç. Dr. Zöhre KAYA
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Zuhâl ÇELİKTÜRK SEZGİN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdul Samet DEMİRKAYA
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Arife ÜNAL SÜNGÜ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aynur TEPE
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZDEMİR KIZILKAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Buket ŞİMŞEK ARSLAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Canan Gönüllü
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Demet GÜLÇİÇEK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Deniz ÇELİKSOY
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Deniz ÇELİKSOY
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ecehan CANDAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Elif Süreyya KANYILMAZ
CANLI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Elmas GÜN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ercan TATLI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatma KOCAAYAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Feride ERSOY ÇETİNGÖZ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Funda UYSAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gül DALGAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülcan MIHLADIZ TURHAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hacer TEKERCİ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Halil Ozan DEMİRTAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Halil ÖNAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hatice İNAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İhsan ÇAĞATAY ULUS
Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Katibe Gizem YIĞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Sait KORKMAZ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yiğit ERSOYDAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap COŞGUN BAŞAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa BİLGEN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa BİLGEN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YELER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Okan ARSLAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Öznur BAYAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan GÜREL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Rıza OĞRAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Serap ÖZDEMİR BİŞKİN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sevinç SÜTLÜ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şerife YILMAZ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ulaş ÖZKASNAKLI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Vesile Gül BAŞER GÜLSOY
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Gül GEDİKOĞLU
ÖZİLHAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Emre YEŞİLYURT
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Egemen GÜN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Öğr. Gör. Ali Suat ÖNAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Öğr. Gör. Çiğdem KABAY
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Öğr. Gör. Gökhan ÇAĞIRGAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Öğr. Gör. İnanç EKİNCİ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Öğr. Gör. Sadık BAYRAM
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Öğr. Gör. Tuba Şule KARADAYI KARGI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Ayşe ULUTAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. Abdullah TANTA
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. Burcu AKSEKİOĞLU
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. Erva BULUT
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. Gülşah KIYMIK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. İmge YURDABAKAN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. Nazlı Sıla ÖNER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. Numan BADEMLİ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. Onur YAYLA
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. Ömer ACAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

INER CONGRESS 2024

Değerli Bilim İnsanları,

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak 25-27 Nisan 2024 tarihleri arasında, Uluslararası 21. YY Eğitim Araştırmaları Kongresi (INER CONGRESS)'nin ikincisini düzenliyoruz. Odağında eğitim olmak üzere farklı disiplinlerde ya da disiplinler arası çalışmalar yapan tüm bilim insanları ve araştırmacıları, özgün akademik çalışmalarla kongremize katkı sağlamaya davet ediyoruz.

Kongremiz uluslararası statüde gerçekleşecek olup, katılımcılar sözlü veya poster sunumu ile yüz yüze ya da çevrimiçi olarak tercihlerine göre katılım sağlayabileceklerdir. Kongre kapsamında ayrıca konferanslar, workshop/atölye ve panel oturumları oluşturulacaktır. Kongrenin dili Türkçe, Türk Lehçeleri ve İngilizce'dir. Kongrede sunulan bildiriler özet metin veya tam metin olarak elektronik ortamda Kongre Bildiri Kitabında yayınlanacaktır. Dileyen yazarlar, hakem sürecinden sonra ulusal ya da uluslararası dergilerde veya kitaplarda yayın yapabilir.

Kongre kapsamında sizleri Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde ağırlamaktan mutluluk duyacağımızı belirtir, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Saygılarımızla.

Düzenleme Kurulu Adına
Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

İÇİNDEKİLER

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: DOKTORALI YÖNETİCİLER ÖRNEĞİ.....	11
8. SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN COĞRAFI UNSURLARIN MEKÂNSAL DÜŞÜNME BECERİSİNE KATKISI-ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (ISPARTA İLİ ÖRNEĞİ)	23
MÜZİKTE YENİ YAKLAŞIMLAR YOLUYLA MESLEKİ GELİŞİM	39
0-6 YAŞ GELİŞİM DÖNEMİNDE AİLE EĞİTİMİNİN ÖNEMİ	49
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÇOCUK KARİKATÜR HİKÂYELERİNDEKİ KARAKTERLERİN ÇOCUĞUN ÖZSAYGI DÜZEYİ VE MİZAHİ TEPKİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ	58
İLKOKULDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN MÜZİKAL YETENEKLERİNİN TESPİTİ VE YÖNLENDİRİLMESİ (7-10 YAŞ GURUBU) ISPARTA İLİ ÖRNEĞİ	66
GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÜÇ BOYUTLU SANAT ATÖLYE DERSİ 11. SINIF DERS KİTABINDAKİ GÖRSELLERİN AMAÇ VE KAPSAM BAKIMINDAN İNCELENMESİ	79
HATAY İLİNDE YAŞAYAN 65 YAŞ ÜZERİ BİREYLERİN “AKTİF” VE “BAŞARILI” YAŞLANMA SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA.....	96
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ.....	106
SİNEMATERAPİNİN UMUTLA İLGİLİ ŞEMALAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ: PSİKOLOJİK BİR DERLEME.....	115
BİRİNCİ SINIFI İLK DEFA OKUTAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ DENEYİMLERİ ..	124
TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ YARATICILIK AÇISINDAN İNCELENMESİ	132
EBEVEYNLERDE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞININ MÜKEMMELİYETÇİLİKLE İLİŞKİSİ VE PROSOSYAL DAVRANIŞLARA ETKİSİ	142
LİSANS DÜZEYİNDE VERİLEN GİTAR EĞİTİMİNDE MOTİVASYONU ETKİLEYEN FAKTÖRLER	151
SU MUHAFIZLARI: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SU KULLANIMI FARKINDALIĞI ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI	163
TÜRKİYE VE İSVİÇRE FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİ YETİŞTİRME PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	170
OKUL SPORLARI ORGANİZASYONLARININ BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ VE GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI ÇALIŞANLARI TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	181
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ (BURDUR İLİ ÖRNEK ÇALIŞMA).....	201
İLKOKULDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN SOSYAL ADALET ALGISI İLE KAYNAŞTIRMA-BÜTÜNLEŞTİRME EĞİTİMİNE İLİŞKİN DUYGU, TUTUM VE KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ	210
ŞİİRLER TEMEL ALINARAK HAZIRLANAN TÜRKÇE ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN SÖZ VARLIĞINA ETKİSİ	220
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE EKRAAN BAĞIMLILIĞINA İLİŞKİN EBEVEYN FARKINDALIĞININ VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ.....	226
TEACHING ESP IN THE DIGITAL AGE: A SYSTEMATIC REVIEW	236
DİNAMİK GEOMETRİ YAZILIMI GEOGEBRA DESTEĞİ İLE PRİZMALARIN ÖĞRETİMİ	243
BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ MÜDAHALELERİN DUYGU DÜZENLEMeye ETKİSİ.....	251
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİJİTAL YAZMAYA YÖNELİK PERSPEKTİFLERİNİN İNCELENMESİ	259

ÖZEL EĞİTİM OKULUNDA ÇOCUĞU OLAN VELİLERİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN BEKLENTİLERİ	267
ÜST DÜZEY BECERİLERİN ÖLÇÜMÜNDE ÖLÇME DEĞİŞMEZLİĞİNİN SORU-YETENEK DÜZEYİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ.....	279
DÖNÜŞÜMÜN SİNERJİSİ: YAPAY ZEKA İLE MATEMATİK EĞİTİMİ ARASINDAKİ ETKİLEŞİM.....	285
ÇOCUK EDEBİYATI ALANINDA YAYIMLANMIŞ LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR İNCELEME (2019-2024)	302
OKUL ÖNCESİ DÖNEM GÖÇMEN ÇOCUKLARININ ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARINA İLGI, UYUM VE ÖĞRENMELEİNİN İNCELENMESİ.....	315
TEKNOLOJİ KULLANIMININ GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNE OLAN ETKİLERİNİN İNCELENMESİ	325
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ VE İMAM HATİP MESLEK DERSLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KARMA EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BİR UYGULAMA	334
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKADEMİK YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	344
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİ İLE OKUL DIŞI ÖĞRETİM UYGULAMASI: ISPARTA\GÖLCÜK TABİAT PARKI İNCELEMESİ	360
ÇOCUKLUK ÇAĞI İSTİSMAR YAŞANTILARININ NEGATİF ETKİLERİNE KARŞI KORUYUCU BİR FAKTÖR OLARAK ÖZ-DUYARLIK.....	373
2024 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI KAZANIMLARININ ÇOCUK HAKLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ	383
2018-2022 YILLARI ARASINDA OKUL ÖNCESİ DÖNEM MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDA YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ.....	392
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	404
ÖĞRETMENLERİN PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ İLE MESLEKİ DOYUMLARININ İNCELENMESİ	415
DESTEK EĞİTİM ODASI UYGULAMASINI KONU ALAN LİSANSÜSTÜ TEZ ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ.....	428
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖZÜNDEN CEBİRSEL KAVRAMLARIN METAFORİK YORUMU.....	435
ORTAOKUL DÜZEYİNDE YAPILAN EĞİTSEL ROBOTİK ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ	446
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM İŞİĞİNDE MÜZİK EĞİTİMİNDE KULLANILAN GENEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLER: BİR BİBLİYOGRAFYA ÇALIŞMASI	457
DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNDE ÖZ-ŞEFKATİN ETKİSİ.....	478
5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDAKİ METİNLERİN OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİNİN İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	488
ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ “KUVVET” ÜNİTESİ KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNDE EĞİTİCİ ŞARKILARIN KULLANIMI: KARMA YÖTEM ÇALIŞMASI.....	499
GENÇ YETİŞKİNLERDE YAŞAMDA ANLAM, ÖZERKLİK VE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ.....	510
2024 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDAKİ KAZANIMLARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİ KAZANDIRMAYA UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	521
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ARAŞTIRMA OKURYAZARLIĞI BECERİSİNİN İNCELENMESİ.....	532
CLASSIFICATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION	541
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK NEDENLERİNE YÖNELİK ÖZ ALGI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ: MANİSA İLİ ÖRNEĞİ	545
ÜNİVERSİTE SENATO ÜYELERİNİN LİDERLİK YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ	562
TOPLUMSAL DEĞERLER, YAPAY ZEKA VE ETİK TARTIŞMASI: KÜBRA DİZİSİ İNCELEMESİ	573

PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMIYLA DESTEKLENMİŞ FEN DENEYLERİNİN ORTAOKUL DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ	577
TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜNDE ÖĞRENİM GÖRMEKTE OLAN BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BÖLÜM SEÇME NEDENLERİ VE BÖLÜM/ÜNİVERSİTE MEMNUNİYET DÜZEYLERİ	587
LİDERLER GÜNAH KEÇİSİNE DÖNÜŞEBİLİR Mİ? ALANYAZIN TARAMASINA DAYALI BİR ÇÖZÜMLEME	604
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ALGISI: METAFOR ANALİZİ ÖRNEĞİ	615
ÖZEL EĞİTİM ALAN 3-6 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN AKILCI İLAÇ KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ	625
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİJİTAL OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ	636
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI DURUMLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN ÇALIŞMA ALANLARININ BULANIK MANTIK İLE BELİRLENMESİ.....	648
KÜRESEL ISINMA VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ KONULU ARAŞTIRMALARIN EĞİLİMLERİ: BETİMSSEL İÇERİK ANALİZİ.....	658
EXAMINATION OF SPATIAL THINKING SKILLS OF STUDENTS STUDYING IN THE DEPARTMENT OF SOCIAL SCIENCES AND GEOGRAPHY	672
KÖY ENSTİTÜLERİNİ SOSYAL HİZMET PERSPEKTİFİNDEN DÜŞÜNMEK.....	684



OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: DOKTORALI YÖNETİCİLER ÖRNEĞİ

DR. ÇİĞDEM ŞAHİN

Çukurova Bilim ve Sanat Merkezi

Milli Eğitim Bakanlığı

Giriş

Bu araştırmanın amacı, doktora derecesine sahip (doktoralı) okul yöneticilerinin öğretmen yetiştirme politikaları ile ilgili görüşlerinin incelenmesidir. Öğrencilerin ve doğrudan etkilediği okulların başarısı, öğretmenlerin özellikleri ile yakından ilişkilidir. Etkili bir öğretim sunmak, verimli bir öğretim süreci geçirmek ve başarılı öğrencilere sahip olmak için iyi yetiştirilmiş nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu durumda, okul başarısından öncül olarak sorumlu olan okul yöneticilerinin öğretmen yetiştirme politikaları ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesi önemlidir. Yapılan araştırmalarda doktoralı okul yöneticilerinin öğretmen yetiştirme politikaları ile ilgili görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamış olması araştırmanın özgün yönünü güçlendirmiştir ve ilgili alana katkı sunacağı öngörüsü oluşmuştur. Bu gerekçe araştırmanın başlangıç noktasını oluşturmuştur.

Alan yazında öğretmenlerin niteliğinin öğrenci ve okul başarısında önemli bir etken olduğunu kanıtlayan birçok çalışma bulunmaktadır (Özer & Korkmaz, 2016; TEDMEM, 2019). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmekte ve eğitim fakülteleri tarafından yürütülmektedir (Aksoy, 2013; YÖK, 2021). 2018 yılında YÖK tarafından öğretmen yetiştirme programlarında değişiklik yapılmıştır. Dünyadaki gelişmelere uyum sağlayacak şekilde öğretmen yetiştirme programları, alan bilgisinin yanı sıra, alan eğitimine ve öğretime yönelik mesleki bilgi ve beceriler kazandırmayı ön plana alacak şekilde oluşturulmuştur (YÖK, 2018).

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Mesleğe Geçiş Süreci

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarına geçiş sisteminin ilk aşaması, Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi başkanlığı (ÖSYM) tarafından yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)’dir. Bu sınavın ilk basamağı Temel Yeterlik Sınavı (TYT), ikincisi Alan Yeterlik Sınavı (AYT)’dir. Lisans düzeyinde eğitimlerini tamamlayan öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine geçiş koşullarından birincisi olan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) girerler. KPSS’de Genel Yetenek-Genel Kültür, Eğitim Bilimleri, Öğretmenlik Alan Bilgisi testlerine tabi tutulurlar. KPSS’den belirlenen taban puanını alan adaylar mülakata alınırlar ve bu aşamada da başarılı olan adaylar öğretmen olarak atanmaya hak kazanırlar. Mesleğe adım atan öğretmenler, süresi bir yıl olan aday öğretmenlik sürecinden geçmektedirler.

Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri aracılığıyla kazandırılmaya çalışılır (Atik Kara & Sağlam, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY), öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra karşımıza çıkmaktadır. Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü sorumluluğunda 2002 yılında başlatılan ÖMGY “Kişisel ve Mesleki Değerler”, “Mesleki Gelişim”, “Öğrenciyi Tanıma”, “Öğretme ve Öğrenme Süreci”, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme”, “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri”, “Program ve İçerik Bilgisi” olmak üzere altı ana yeterlik ve bu yeterlik alanları altında 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir (MEB, 2006).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, doktoralı okul yöneticilerinin öğretmen yetiştirme politikaları ile ilgili görüşlerinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır

- 1) Öğretmen yetiştirme sisteminin temel bileşenleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 2) Öğretmen yetiştirme politikalarında eleştirdiğiniz konular nelerdir?
- 3) Öğretmen yetiştirme politikalarında başarılı bulduğunuz konular nelerdir?
- 4) Öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili önerileriniz nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin niteliği, genel olarak, öğretim sürecinden ve eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesinden sorumlu olan öğretmenlerin niteliği ile yakından ilişkilidir. Öğrenmeyi öğrenmiş, nitelikli bilgiye nasıl erişeceğini bilen insanların yetiştirilmesi burada bahsedilen eğitim uygulamalarına bağlıdır. Bu uygulamaların etkililiği için, öğretim programlarının ve bu programları uygulayanların özellikleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştirme sisteminin önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır (Yazçayır & Yıldırım, 2021)

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma veri toplama yöntemi olarak görüşme, gözlem ve doküman analizinin kullanıldığı, kavram ve olayların bulunduğu ortamlarda gerçeğine uygun bir şekilde belirlemeyi amaç edinen bir araştırma biçimidir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi, derinlemesine analiz yapabilmek için kullanılır (Büyüköztürk

vd., 2010). Kartopu örnekleme tekniği, araştırma problemi için zengin bir bilgi kaynağı olabilecek durum ya da bireylerin belirlenmesinde son derece etkilidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırma konusu ile ilgili en çok bilgi sahibi olan kişi ya da kişilerin dahil edilmesiyle kartopu örnekleme tekniği başlatılır. Seçilen kişi(ler) ile görüşme yapıldıktan sonra, katılımcılara "Bu konu ile ilgili başka kim(ler) ile görüşmemi önerirsiniz?" sorusu sorulur. Katılımcıların önerdikleri kişi(ler) ile görüşülerek süreçte araştırmanın örnekleme kartopu gibi büyüyerek çoğalır (Canbazoglu Bilici, 2019).

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde kurumlarında yönetici olarak görev yapan 21 doktoralı okul yöneticisinden oluşmaktadır. Doktoralı okul müdürlerine yarı yapılandırılmış soru formu iletilmiştir. Araştırmanın gönüllülük esaslı olduğu, verilerin sadece bilimsel araştırma için kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Okul müdürleri çalışmaya katılmak istediklerini ifade etmiştir. Ancak bazı müdürler, sorulara cevap verememişlerdir. Araştırma sorularını 6 okul müdürü cevaplamıştır. Katılımcılar Y1, Y2, Y3...şeklilde kodlanmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özellikleri

Kurum Yöneticisi	Yaş	Cinsiyet	Branş	Yöneticilik kıdem	Mesleki kıdem	Doktora mezuniyet alanı
Y1	42	E	Sınıf öğretmenliği	3	21	Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Y2	37	E	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4	10	Sosyal bilgiler eğitimi
Y3	36	E	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	10	15	Eğitim Yönetimi
Y4	40	E	Bilişim Teknolojileri	11	19	Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Y5	52	E	Teknik Öğretmen	20	30	Eğitim Yönetimi
Y6	43	K	İngilizce	6	20	Eğitim Yönetimi

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan doktoralı okul yöneticilerinden beşi erkek, biri kadındır ve 36-52 yaş aralığındadır. Yöneticiler, Sosyal bilgiler, sınıf, bilişim teknolojileri, teknik öğretmen ve İngilizce öğretmenliği branşlarındandır. Yöneticilik kıdemleri 3-20 yıl, mesleki kıdemleri 10-30 yıl arasındadır. Doktora mezuniyet alanları Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Eğitim Yönetimidir.

Veri toplama süreci

Araştırmada verileri toplamak için yarı yapılandırılmış soru formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları ilgili konuyla bağlantılı literatür taraması yapılarak oluşturulmuştur. Hazırlanan form, eğitim bilimleri bölümünde görev yapan bir akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. İki okul müdürüne pilot uygulama yapıldıktan sonra, görüşme formuna son şekli verilmiştir. Soru formu elektronik ortamda okul müdürlerine iletilmiştir.

Verilerin Analizi

Doktoralı okul yöneticilerinden toplanan veriler, betimleyici bir bakışla analiz edilmiştir. Betimsel analizde mevcut veriler araştırma probleminde cevap olacak şekilde önceden belirlenen temalara göre düzenlenir, kategori ve kodlamalar oluşturulur (Yıldırım & Şimşek, 2021), alıntılarla desteklenir ve anlaşılır bir biçimde okuyucuya sunulur (Aydın, 2019).

Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı birinci sorunun amacı öğretmen yetiştirme sisteminin temel bileşenlerini okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaçla elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen yetiştirme sisteminin temel bileşenleri hakkındaki görüşler

	Doktoralı Okul Yöneticileri					
	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6
Hizmet öncesi	Öğretim yöntem ve teknikleri Sınıf yönetimi İletişim becerileri Proje geliştirme	Öğretim elemanlarının yeterlikleri Teorik derslerin ağırlıkta olması	Akademik alt yapı oluşturulmalı	Psikometrik ve psikodinamik testler olmalı	Eğitim fakültesi sayısının gereğinden fazla olması	Öğretmen öz güveni ile eğitimlerinin ilişkili olması Eğitim fakültesindeki ders içerikleri okulların mevzuatı, okul kültürü, milli eğitim ve özel okullarda yaşanabilecek ders içi ve dışı problemler konusunda bilgi vermekten uzak olması Öğretmen olma bilinci ve etişinin güçlendirilmesi
Öğretmenlik uygulaması	Sürenin yetersizliği Danışman öğretmen nitelikleri Rehberlik	Uygulama öğretmenlerinin seçim kriterleri olmalı	Sınıf içi deneyimler artırılmalı Teknolojik beceriler artırılmalı	Üniversite, il ve bölgeler arası farklılıklar olmamalı Mentorluk uygulaması Senaryolar incelenmeli	Mentorluk sisteminin gerekliliği	Öğretmenlik uygulamasının süresinin yetersizliği İzleme, değerlendirme, denetleme süreçlerinin titizlikle yürütülmesi
Hizmet içi	İhtiyaca yönelik olmalı	Öğretim sürecini planlama	Sürekli mesleki, gelişim sağlanmalı	Periyodik eğitimler alan uzmanları tarafından verilmeli	Uzaktan/ çevrimiçi hizmetiçi eğitimlerin verimsiz olması	Hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması
Öğretmen seçimi ve atanması	Eğitim planlaması ile üniversitede	KPSS olmalı ancak öğretmenlik	Rol model olmalı	Mülakat yerine uzun	Sınav güvenliği ve mülakat sorunu	Kadrolu öğretmen

Öğretmen yetiştirme sisteminin temel bileşenleri

	kontenjanlar belirlenmeli Mezun olan tüm öğretmenler atanmalı Liyakate dayalı mülakat olmalı	becerilerini ölçmede yetersiz olması Mülakat sorunu		dönemli gözlem olmalı	Ruh sağlığını yitirmiş öğretmenlerin görevde olması	ihtiyacının olması Ücretli öğretmenlerin kurumsal aidiyet düzeylerinin düşük olması
Uyum	Aday öğretmenler yıl boyunca okullarda olmalı	Mentörlük uygulaması Mesleki ve kişisel gelişimi sağlayacak şekilde yapılandırılması	-	İş başında gözlem olmalı	Okuldaki siyasi tartışmalar ve ayrışmaların olması	Aday öğretmenlerin rehberlik ihtiyacının giderilememesi
Performans değerlendirme	Liyakat esası seçilen okul yönetimi öğretmen performansını değerlendirmeli	Çoklu değerlendirme yöntemleri ile yapılmalı Kariyer basamaklarında yükselme yeniden düzenlenmeli	-	Ödül ve taltif sistemi performans odaklı olmalı	Objektif, kanıta dayalı ve herkes tarafından kabul olan kriterler aracılığıyla olmalı	Taltif belgelerinin öğretmen performansını etkilemesi Veli-öğrenci dönütlerinin öğretmen motivasyonunu etkilemesi

Tablo 2 incelendiğinde okul yöneticileri hizmet öncesi, öğretmenlik uygulaması, hizmet içi, öğretmen seçimi ve atanması, uyum ve performans değerlendirme bileşenleri ile ilgili görüş belirttikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin ifadelerinden belirlenen kodlar şu şekildedir: Öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, iletişim becerileri, proje geliştirme, öğretim elemanlarının yeterlikleri, teorik derslerin ağırlıkta olması, akademik alt yapı oluşturma gerekliliği, psikometrik ve psikodinamik testlerin gerekliliği, eğitim fakültesi sayısının gereğinden fazla olması. Ayrıca Y6, öğretmen öz güveni ile eğitimlerinin ilişkili olması, eğitim fakültesindeki ders içerikleri okulların mevzuatı, okul kültürü, milli eğitim ve özel okullarda yaşanabilecek ders içi ve dışı problemler konusunda bilgi vermektan uzak olması, öğretmen olma bilinci ve etiğinin güçlendirilmesinin gerekli olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlik uygulaması bileşeni ile ilgili olarak sürenin yetersizliği, danışman öğretmen nitelikleri, rehberlik, uygulama öğretmenlerinin seçimi için kriterlerin olmasının gerekliliği, sınıf içi deneyimlerin artırılması, teknolojik becerilerin artırılması, üniversite, il ve bölgeler arası farklılıkların olmaması gerektiği, mentorlük uygulamasının getirilmesi, senaryolar incelenmeli, öğretmenlik uygulamasının süresinin yetersizliği, izleme, değerlendirme, denetleme süreçlerinin titizlikle yürütülmesi gibi görüşler belirtilmiştir. Hizmet içi eğitim bileşeni ile ilgili olarak ihtiyaca yönelik olması gerektiği, öğretim sürecinin planlanması, sürekli mesleki gelişimin sağlanması, periyodik eğitimlerin, alan uzmanları tarafından verilmesi gerektiği, uzaktan/ çevrim içi hizmet içi eğitimlerin verimsiz ve yetersiz olması gibi düşünceler ifade edilmiştir. Öğretmen seçimi ve atanması kategorisinde okul yöneticileri, eğitim planlaması sonucunda üniversitede kontenjanlar belirlenmesi, mezun olan tüm öğretmenlerin atanması, liyakate dayalı mülakat olması, KPSS'nin gerekli olduğu ancak öğretmenlik becerilerini ölçmede yetersiz olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir. Ayrıca, mülakatın bir sorun olduğu, öğretmenlerin rol

model olması gerektiği, mülakat yerine uzun dönemli gözlemlerin önemi, sınav güvenliğinin sağlanması ve ruh sağlığını yitirmiş öğretmenlerin görevde olmaması gerektiği, kadrolu öğretmen ihtiyacının olması, ücretli öğretmenlerin kurumsal aidiyet düzeylerinin düşük olması ifade edilmiştir. Uyum bileşeni ile ilgili olarak aday öğretmenlerin yıl boyunca okullarda olması gerektiği, mentörlük uygulamasının önemi, mesleki ve kişisel gelişimi sağlayacak şekilde yapılandırılması, iş başında gözlemin olması gerektiği, okuldaki siyasi tartışmalar ve ayrışmaların olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna ilaveten, aday öğretmenlerin rehberlik ihtiyacının giderilemediği bulgulanmıştır. Performans değerlendirme sürecinde, liyakat esaslı seçilen okul yönetiminin öğretmen performansını değerlendirmesi, çoklu değerlendirme yöntemlerinin olması, kariyer basamaklarında yükselme yeniden düzenlenmeli, ödül ve taltif sistemi performans odaklı olması ve objektif, kanıta dayalı ve herkes tarafından kabul olan kriterler aracılığıyla olması yönünde görüş belirtilmiştir. Taltif belgelerinin öğretmen performansını, veli-öğrenci dönütlerinin öğretmen motivasyonunu etkilediği ifade edilmektedir. Öğretmen yetiştirme sisteminin temel bileşenleri ile ilgili olarak belirtilen görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Y5: “Önceki yıllarda sınırlı sayıda eğitim fakültesi bulunurken son yıllarda ülkenin her yanından gerek devlet gerekse özel üniversitelerde mantar gibi eğitim fakülteleri kurulmuştur. İlk bakışta bu artış olumlu gibi görünse de kaliteli öğretim üyesinin sınırlı sayıda olması nedeni ile eğitim kalitesinde gözle görülür bir düşüş yaşanmıştır. Bununla birlikte hemen hemen her lisans mezununa pedagojik formasyon aldırılarak öğretmenlik her lisans mezununun yapabileceği bir meslek durumuna düşürülmüştür. Bu nedenle hizmet öncesinde iyi bir şekilde yetişen öğretmen adayı sayısı çok azdır.”

Y1: “Hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının yeterli eğitilmediğini düşünmekteyim. Okula gelen öğretmen adaylarının çoğu konuda eksikleri olduğu görülüyor. Öğretmen adaylarının öğretim yöntem teknikleri, sınıf yönetimi, öğrenci ile iletişim, veli ile iletişim, okul aile birliği konularının yanı sıra proje üretimi Erasmus, TUBITAK, etwinning alanlarında da bilgili olmaları gerekiyor.”

Y5: “Bazen T.C. ilkelerini benimsememiş değişik ideolojilere sahip öğretmenler de okulu siyasi tartışmaların içine çekerek öğretmenlerin ayrışmalarına sebep olmaktadır. Sonuç olarak gerek sağlık, gerek sendikal, gerekse siyasi yönden okulların hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamayan veya engel olan öğretmenler ya yer değişikliğine uğramalı ya da geri hizmete alınmalıdır.”

Doktoralı okul yöneticilerinin öğretmen yetiştirme politikalarına yönelik eleştirileri ile ilgili bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmen yetiştirme politikalarına yönelik eleştirilere ilişkin bulgular

Y1	İhtiyaç analizi ve planlama yapılmadan eğitim fakültesi açılması Öğretmen adaylarının mağdur edilmesi Öğretmenlik uygulamasının kısa olması DYS, MEBBİS, E-okul uygulamalarından öğretmen adaylarının haberdar olmaması Eğitim fakültesi hocalarının öğretmen ve yönetici olmadan akademisyen olması
Y2	Eğitim sorunlarının siyasi olarak görülmesi
Y3	Etkin değerlendirme ve geri bildirim mekanizmalarının yetersizliği
Y4	Eğitim fakültelerinin ve akademi dünyasının günümüz okul gerçeğinden uzak olması Sahada yaşanan konuların dinamik bir şekilde değişmesine rağmen halen statik bir eğitim verilmesi Öğretim üyesi eksikliği ve ekipman sorunu olan eğitim fakültelerinin varlığı
Y5	Öğretmen yetiştirme politikalarının baştan sona değişmesinin gerekliliği
Y6	Eğitim fakültelerindeki derslerin uygulamaya yönelik olarak güçlendirilmesi

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul müdürleri öğretmen yetiştirme politikalarına yönelik eleştirilerini belirtmişlerdir. Bu hususla ilgili olarak okul yöneticilerinin ihtiyaç analizi yapılmadan eğitim fakültesi açılması, öğretmenlerin istihdamı ile ilgili olarak mağduriyet oluşması, öğretmenlik uygulamasının süresinin yetersiz olması, DYS, MEBBİS, E-okul gibi uygulamaların hizmet öncesi süreçte verilmemesi, eğitim sorunlarının siyasi olarak algılanması, değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinin yetersizliği, akademi dünyasının günümüz okullarından uzak kalması, okullardaki konuların dinamik ancak öğretmen eğitiminin statik olması, öğretim üyesi ve ekipman eksikliğinin olması, öğretmen yetiştirme politikalarının tamamının değişmesi gerektiği ve eğitim fakültelerindeki derslerin uygulamaya yönelik olarak güçlendirilmesi hususlarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin eleştirilerine ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

Y1: “İhtiyaç olmaksızın Eğitim Fakültesi açılması kontenjanların ihtiyaç analizi yapılmadan belirlenmesi ve öğretmen adaylarının mağdur edilmesi öğretmenlik uygulamasının kısa süreli olması yani yetersiz süre verilmesi DYS MEBBİS e-okul gibi sistemlerden öğretmen adaylarının haberdar edilmemesi bu konuların eğitim fakülteleri müfredatlarında yer almaması çok önemli bir sorun Eğitim fakültesinde görevli hocaların öğretmenlik yöneticilik yapmadan öğretim görevlisi öğretim üyesi olması”

Y3: “Etkin Değerlendirme ve Geri Bildirim Mekanizmalarının Yetersizliği: Öğretmen adaylarının gelişimlerini izlemek ve geri bildirim sağlamak için etkili değerlendirme mekanizmalarının olmaması veya yetersiz olması, onların zayıf yönlerini geliştirmelerini ve güçlü yönlerini daha da ilerletmelerini engelleyebilir.”

Doktoralı okul yöneticilerinin, öğretmen yetiştirme politikalarında başarılı olarak değerlendirdikleri hususlara yönelik görüşleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretmen yetiştirme politikalarında başarılı olarak değerlendirilen hususlara yönelik bulgular

Y1	Yok
Y2	Hizmet içi eğitime uzaktan seçeneğinin getirilmesi Çok boyutlu teknolojiyi kapsayan hizmet içi eğitim sisteminin geliştirilmesi KPSS'ye alan derslerinin eklenmesi
Y3	Uygulamalı deneyimler ve stajlar
Y4	ÖSYS sistemindeki ortaya konan sıralama sınırı
Y5	Yok
Y6	Teknoloji ve alan bilgisi ile daha donanımlı öğretmenlerin yetişmesi

Tablo 4'te okul yöneticilerinin öğretmen yetiştirme politikalarında başarılı buldukları konulara yönelik olarak görüşleri verilmiştir. 2 yönetici başarılı buldukları hiç bir hususun olmadığını belirtmiştir. Başarılı bulunan diğer konular ise hizmet içi eğitime uzaktan seçeneğinin getirilmesi, çok boyutlu teknolojiyi kapsayan hizmet içi eğitim sisteminin geliştirilmesi, KPSS'ye alan derslerinin eklenmesi, uygulamalı deneyimler ve stajlar, ÖSYS sistemindeki ortaya konan sıralama sınırı, teknoloji ve alan bilgisi ile daha donanımlı öğretmenlerin yetişmesi olarak ifade edilmiştir. Okul yöneticilerine ait ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Y4: “ÖSYS sisteminde ortaya konan sıralama sınırı oldukça olumludur. Bazı fakültelerin gereksiz sayıda ve plansız öğretmenlik alanlarına öğrenci alması ve mezun etmesi”

Y2: “Hizmet içi eğitimlere daha fazla öğretmenin ulaşabildiği bir sistemin geliştirilmesi (uzaktan hizmet içi), çok boyutlu teknolojiyi de içerisine alacak bir hizmet içi sisteminin gelişmesi KPSS'ye Alan derslerinin eklenmesi.”

Doktoralı okul yöneticilerinin öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili önerileri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili önerilere yönelik bulgular

Y1	Eğitim fakültesi ve kontenjan sayısının ihtiyaca yönelik belirlenmesi Öğretmenlik uygulamasının 1 yıl olması Öğretmen yetiştirme politikasının teoride kalması Öğretim üyesi seçme kriterleri arasında öğretmenlik yöneticilik yapma ölçütü olması Uygulamada da başarılı öğretmenler yetiştirilmeli Hizmet içi eğitimler ihtiyaca yönelik olmalı ve alan uzmanları tarafından verilmeli
Y2	Öğretmenliğin sadece iş bulma ve istihdam edilme meselesi olmadığına dikkat edilerek öğretmen adaylarının dil ve iletişim becerilerinin de ölçülmesi Öğretmen adaylarına verilen eğitim müfredatının alan bilgisi, meslek bilgisi ve mesleki uygulama dengesi sağlanarak gözden geçirilmesi
Y3	Yapısal sorunlara dikkat çekilmeli, branş özelindeki sorunlara çözüm bulunmalı Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve öğrenme stillerinin dikkate alınarak öğretim yapılması Öğretmen yetiştirme programları öğrenci merkezli olmalı
Y4	Eğitim fakültelerinin planlama yapmadan öğrenci alması ve mezun etmemesi
Y5	İhtiyaç kadar kontenjan olmalı, her lisans mezununa pedagojik formasyon verilmemeli, hizmet öncesinde çok yönlü müfredat uygulanmalı

Tablo 5'te görüldüğü gibi doktoralı okul yöneticilerinin öğretmen yetiştirme sistemine yönelik önerileri şu şekildedir: Eğitim fakültesi ve kontenjan sayısının ihtiyaca yönelik belirlenmesi, öğretmenlik uygulamasının 1 yıl olması, öğretmen yetiştirme politikasının teoride kalmaması, öğretim üyesi seçme kriterleri arasında öğretmenlik, yöneticilik yapma ölçütü olması, uygulamada da başarılı öğretmenler

yetiştirilmesi, hizmet içi eğitimler ihtiyaca yönelik olmalı ve alan uzmanları tarafından verilmeli, öğretmenliğin sadece iş bulma ve istihdam edilme meselesi olmadığına dikkat edilerek öğretmen adaylarının dil ve iletişim becerilerinin de ölçülmesi, öğretmen adaylarına verilen eğitim müfredatının alan bilgisi, meslek bilgisi ve mesleki uygulama dengesi sağlanarak gözden geçirilmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve öğrenme stillerinin dikkate alınarak öğretim yapılması, öğrenci merkezli olmalı, eğitim fakültelerinin planlama yapmadan öğrenci alması ve mezun etmemesi, ihtiyaç kadar kontenjan olmalı, her lisans mezununa pedagojik formasyon verilmemeli, hizmet öncesinde çok yönlü müfredat uygulanmalı.

Okul yöneticilerine ait bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Y1: “*Öğretim programlarının geliştirilmesi öğretim yöntemi teknikleri çatışma yönetimi ve birçok konuda öğretmen adaylarına uygulamadan örnekler verecek hocalar yetiştirilmelidir. Hizmet öncesi hizmet içi ve benzeri durumlarda verilen seminer vesaire durumlar öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu konularda verilmelidir Ayrıca bu konuları bu seminerleri veren kişiler alanının uzmanı olmalıdır.*”

Y2: “*Öğretmen yetiştirme politikaları ile ilgili sorunların öğretmenlik mesleğinin kendine özgü yapısal sorunları, içeriği ve branşlar bazında yaşanan sorunlara da odaklanacak şekilde yürütülmelidir.*”

Sonuçlar

Doktoralı okul yöneticilerinin öğretmen yetiştirme politikaları ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu araştırmada öğretmen yetiştirme sisteminin temel bileşenlerine, eleştirilen ve başarılı olarak değerlendirilen konulara ve önerilere ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Doktoralı okul yöneticileri öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, iletişim becerileri, proje geliştirme, öğretim elemanlarının yeterlikleri, teorik derslerin ağırlıkta olması, akademik alt yapı oluşturmanın gerekliliği, psikometrik ve psikodinamik testlerin gerekliliği, eğitim fakültesi sayısının gereğinden fazla olması konularının hizmet öncesi dönemde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen öz güveni ile eğitimlerinin ilişkili olması, eğitim fakültesindeki ders içerikleri okulların mevzuatı, okul kültürü, milli eğitim ve özel okullarda yaşanabilecek ders içi ve dışı problemler konusunda bilgi vermekten uzak olması, öğretmen olma bilinci ve etiğinin güçlendirilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlik uygulaması bileşeni ile ilgili olarak sürenin yetersizliği, danışman öğretmen nitelikleri, rehberlik, uygulama öğretmenlerinin seçimi için kriterlerin, sınıf içi deneyimlerin, teknolojik becerilerin artırılması gerektiğini belirtilmiştir. Üniversite, il ve bölgeler arası farklılıkların olmamasının önemi, mentorlük uygulaması getirilmesi, senaryoların incelenmesi gibi görüşler belirtilmiştir. Öğretmenlik uygulamasının süresinin yetersizliği, izleme, değerlendirme, denetleme süreçlerinin titizlikle yürütülmesi gerektiği ulaşılan sonuçlar arasındadır. Hizmet içi eğitim bileşeni ile ilgili olarak ihtiyaca yönelik olması gerektiği, öğretim sürecinin planlı olması, sürekli mesleki gelişimin sağlanması, periyodik eğitimlerin, alan uzmanları tarafından verilmesi gerektiği, uzaktan/ çevrimiçi hizmetiçi

eğitimin yetersiz ve verimsiz olması gibi düşünceler ifade edilmiştir. Okul yöneticileri, öğretmen seçimi ve atanması kategorisinde okul yöneticileri, eğitim planlaması sonucunda üniversitede kontenjanlar belirlenmesi, mezun olan tüm öğretmenlerin atanması, liyakate dayalı mülakat olması, KPSS'nin gerekli olduğu ancak öğretmenlik becerilerini ölçmede yetersiz olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir. Ayrıca, mülakatın bir sorun olduğu, öğretmenlerin rol model olması gerektiği, mülakat yerine uzun dönemli gözlemlerin önemi, sınav güvenliğinin sağlanması ve ruh sağlığını yitirmiş öğretmenlerin görevde olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kadrolu öğretmen ihtiyacının olması, ücretli öğretmenlerin kurumsal aidiyet düzeylerinin düşük olması da ulaşılan sonuçlardır. Uyum bileşeni ile ilgili olarak aday öğretmenlerin yıl boyunca okullarda olması gerektiğini, mentörlük uygulamasının önemini, uyum sürecinin mesleki ve kişisel gelişimi sağlayacak şekilde yapılandırılmasını, iş başında gözlemin önemini, okuldaki siyasi tartışmalar ve ayrışmaların olmaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise aday öğretmenlerin rehberlik ihtiyacının giderilememesidir. Performans değerlendirme sürecinde, liyakat esaslı seçilen okul yönetiminin öğretmen performansını değerlendirmesi, çoklu değerlendirme yöntemlerinin olması, kariyer basamaklarında yükselme sisteminin yeniden düzenlenmesi, ödül ve taltif sistemi performans odaklı, objektif, kanıta dayalı ve herkes tarafından kabul olan kriterler aracılığıyla olması araştırmanın sonuçlarındandır. Ayrıca taltif belgelerinin öğretmen performansını, veli-öğrenci dönütlerinin öğretmen motivasyonunu etkilediğine yönelik sonuçlara da ulaşılmıştır.

Doktoralı okul müdürleri öğretmen yetiştirme politikalarına yönelik eleştirilerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, ihtiyaç analizi yapılmadan eğitim fakültesi açılması, öğretmenlerin istihdamı ile ilgili olarak mağduriyet oluşması, öğretmenlik uygulamasının süresinin yetersiz olması, DYS, MEBBİS, E-okul gibi uygulamaların hizmet öncesi süreçte verilmemesi, eğitim sorunlarının siyasi olarak algılanması, değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinin yetersizliği, akademi dünyasının günümüz okullarından uzak kalması, okullardaki konuların dinamik ancak öğretmen eğitiminin statik olması, öğretim üyesi ve ekipman eksikliğinin olması ve öğretmen yetiştirme politikalarının tamamının değişmesi gerektiği hususlarına vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Doktoralı okul yöneticilerinden ikisi, öğretmen yetiştirme politikalarında başarılı bulduğu hiçbir husus olmadığını belirtmiştir. Başarılı bulunan diğer konular ise hizmet içi eğitime uzaktan seçeneğinin getirilmesi, çok boyutlu teknolojiyi kapsayan hizmet içi eğitim sisteminin geliştirilmesi, KPSS'ye alan derslerinin eklenmesi, uygulamalı deneyimler ve stajlar, ÖSYS sistemindeki ortaya konan sıralama sınırı olarak ifade edilmiştir.

Doktoralı okul yöneticilerinin öğretmen yetiştirme sistemine yönelik önerileri şu şekildedir: Eğitim fakültesi ve kontenjan sayısının ve hizmet içi eğitimlerin ihtiyaca yönelik belirlenmesi, öğretmenlik uygulamasının bir yıl olması, öğretmen yetiştirme politikasının teoride kalmaması, öğretim üyesi seçme kriterleri arasında öğretmenlik, yöneticilik yapma ölçütü olması, uygulamada da başarılı öğretmenler yetiştirilmesi, hizmet içi eğitimlerin alan uzmanları tarafından verilmesi, öğretmenliğin sadece iş bulma

ve istihdam edilme meselesi olmadığına dikkat edilerek öğretmen adaylarının dil ve iletişim becerilerinin de ölçülmesi, öğretmen adaylarına verilen eğitim müfredatının alan bilgisi, meslek bilgisi ve mesleki uygulama dengesi sağlanarak gözden geçirilmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve öğrenme stillerinin dikkate alınarak öğretim yapılması, eğitimlerin öğrenci merkezli olması, eğitim fakültelerinin planlama yapmadan öğrenci almaması ve mezun etmemesi, ihtiyaç kadar kontenjan olması, her lisans mezununa pedagojik formasyon verilmemesi ve hizmet öncesinde çok yönlü müfredat uygulanması.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Doktoralı yöneticiler, hem öğretim hem yönetim hem de akademik süreçlerde deneyim ve bilgi sahibi olduklarından, onların öğretmen yetiştirmeye yönelik önerilerinin dikkate alınması önemlidir. Araştırmaya katılan doktoralı yöneticiler, öğretmen eğitiminde uygulama eksikliğinin mevcut olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen eğitimi ile ilgili uygulamaya dönük düzenlemeler yapılmalıdır.

Öğretmen eğitimlerinden sorumlu olan öğretim elemanlarının, okullardan uzak olmaması, uygulama sahası ile yakından ilgili ve deneyim sahibi olmaları, daha gerçekçi bir öğretmen eğitiminin verilmesine katkıda bulunacaktır.

Öğretmenlerin değerlendirilme süreçlerinde, kanıta dayalı ve objektif yaklaşımlar sergilenmelidir.

Kaynakça

1. Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
2. Atik Kara, D., & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Resarch in Education*, 2(3), 28-86. [Online] <http://www.enadonline.com> doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s2m
3. Aydın, M. (2019). Nitel veri analizi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.) *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde (461- 482)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
4. Aydın Günbatar, S. (2019). Fenomenolojik araştırma (Olgu bilim) yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde (293-316)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
5. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri (6.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
6. Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Örneklem yöntemleri. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.) *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde (55-80)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
7. Patton, M. L. (2010). *Proposing empirical research: a guide to the fundamentals*. Glendale, CA: Pyrczak Publishing.
8. Dawidowicz, P. (2011). *With scholarship & practice in mind: The case study as research method*. *The Journal of Applied Instructional Design*, 1(2), 5-12. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/236202462_With_scholarship_practice_in_mind_The_case_study_as_research_method.

9. MEB. (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Tebliğler Dergisi*, 2590
10. Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). *Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar*. EKEV
11. *Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.
12. TEDMEM. (2019). *Dünya standartlarında 21. yüzyıl okul sistemi nasıl inşa edilmeli?*
13. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/dunya-standartlarinda-21-yuzyil-okul>
14. *sistemi-nasil-insa-edilmeli sayfasından erişilmiştir.*
15. Yazçayır, N. & Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi “Türkiye ve Singapur”. *TEBD*, 19(1), 182-218. <https://doi.org/10.37217/tebd.733698>
16. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi
17. YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
18. YÖK. (2021). *Üniversitelerimiz*. <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> sayfasından erişilmiştir.



**8. SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN COĞRAFİ UNSURLARIN
MEKÂNSAL DÜŞÜNME BECERİSİNE KATKISI-ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ISPARTA İLİ ÖRNEĞİ)**

(THE CONTRIBUTION OF GEOGRAPHICAL ELEMENTS IN THE 8TH GRADE T.C. HISTORY OF REVOLUTION AND KEMALISM CURRICULUM TO SPATIAL THINKING SKILL- TEACHERS' VIEWS.(THE CASE OF ISPARTA PROVINCE))

AHMET TEVFİK DOĞAN1, PROF. DR. OSMAN YILMAZ2

1 Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Isparta, Türkiye, atdsule@gmail.com

2 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Burdur, Türkiye, oyilmaz15@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, Isparta ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisine katkısına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak programda yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisine katkısı tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel bir durum çalışması olarak gerçekleştirilen araştırmada Isparta il merkezinde devlet okullarında görev yapan 20 Sosyal Bilgiler öğretmenin görüşleri incelenmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmış, içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile çözümlenmiştir. Bulgular incelendiğinde mekânsal düşünmenin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi açısından önemli olduğu, mekânsal düşünmeye 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yeteri kadar yer verilmediği, programda coğrafi unsurlara mekân adı ve siyasi terimler olarak yer verildiği, öğretim programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisinin kullanımına yönelik etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Coğrafya, Mekân, Coğrafi Unsur, MekânsalDüşünce

ABSTRACT

In this study, the views of Social Studies teachers working in Isparta province regarding the contribution of geographical elements in the 8th Grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism curriculum to spatial thinking skills have been attempted to be determined. Based on the teachers' views, the contribution of geographical elements in the curriculum to spatial thinking skills has been tried to be determined. The views of 20 Social Studies teachers working in state schools in the city center of Isparta were examined in the research conducted as a qualitative case study. The research data were collected through semi-structured interview forms and face-to-face interview technique, and analyzed using content analysis and descriptive analysis methods. When the findings were examined, it was determined that spatial thinking is important in terms of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism course, that spatial thinking is not adequately emphasized in the 8th Grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism curriculum, that geographical elements are included in the curriculum as place names and political terms, and that the geographical elements in the curriculum have an impact on the use of spatial thinking skills.

Key words: History, Geography, Place, Geographic Element, Spatial Thinking

GİRİŞ

Tarihin biliminin ana konusu insan topluluğudur. Tarih, toplumların kurdukları devletler ve bu devletlerin faaliyetleri ile ilgilendir. Tarihi olaylar belirli bir zaman diliminde, belirli bir mekânda gerçekleşir. Mekân, olaylara ve devletlere isim dahi olabilmektedir. Bu bakımdan zaman, mekân ve toplum tarih biliminin ayrılmaz birer parçasını oluşturur (Kılıç, 2019).

Mekân toplumsal faaliyetlerin gerçekleşme sahasıdır. Toplumsal ilişkiler ve kimlikler mekâna bağlı olarak gelişir. Mekân, özellikleri ile toplumu tamamlayan bir bileşendir (Kalkan, 2018).

Mekân ve insanlar arası ilişkiler aynı zamanda coğrafya biliminin de ilgi alanını oluşturmaktadır. Coğrafya bilimi, yeryüzünü siyasi, ekonomik, beşeri ve fiziki açılarından ele alıp inceleyen bilim dalıdır. İnsanlar, iklimden bağımsız olarak mekânda yer alamamaktadır. Bu bakımdan coğrafi unsurlar tarihsel gelişmeleri doğrudan etkilemişlerdir (Özçelik, 2014).

19. ve 20. yüzyıllar sömürü ve savaş dönemleridir. Bu dönemlerde devletlerin bir birlerine hâkimiyet kurma çabalarına coğrafi unsurlar yön vermiştir (Tanrıkulu, 2022). Tarihsel olay ve olguların, coğrafi unsurlarla ilişkisi bağlamında ele alınması tarihi olayların akışını anlamlandırmayı kolaylaştırmaktadır.

Tarih bilimi ve coğrafya bilimi, içi içe değerlendirilmesi gereken iki bilim dalıdır. Devletler ve uygarlıklar süregeldiği zaman boyunca coğrafi unsurların etkisinde gelişmişler, kimi zaman da coğrafi unsurları etkilemeye çalışmışlardır. Bu açıdan tarihi olay ve olgular coğrafi unsurlarla ele alınarak anlamlandırılmakta, bu süreç tarihi değerlendirmeyi kolaylaştırmaktadır (Önal, Çalışkan ve Pamukoğlu, 2017).

Mekân unsuru hem tarih hem de coğrafya biliminin ana unsurudur (Önal, Çalışkan ve Pamukoğlu, 2017). Coğrafya disiplini açısından mekân temel çalışma alanıdır. Mekân coğrafi süreçler sonunda şekillenmekte, değişmekte ve dönüşüme uğramaktadır. Mekân ve insanın karmaşık ilişkilerini anlayıp yorumlayabilmek mekânsal düşünme becerisi ile mümkün olmaktadır (Sönmez, Akbaş, 2019).

Mekânsal düşünme, mekânsal becerileri olan kişilerin mekânın ve özelliklerinin doğru anlaşılmasını sağlayan karmaşık ve disiplinlerarası bir kavramdır. Mekânsal düşünme sayesinde bireyler konum, pozisyon, yön, ilişki, hareket ve değişimleri görüp yorumlayabilmektedirler. Mekânsal düşünce, mekânsal bilgi ve beceriye sahip bireylerin, doğal ve toplumsal olaylara ilişkin analiz yaparak sonuçlara ulaşma ve problem çözebilme becerisidir (Akbaş, Toros, 2017).

Mekânsal düşünce mekânsal kavramlar aracılığıyla bireylerin karşılaştıkları sorunlara pratik çözüm yolları üretebildiği, diğer problem çözme becerilerini de kapsayan bir problem çözme becerisi olması dolayısıyla bireylere öncelikle kazandırılması gereken bir beceri olmaktadır. T.C. İnkılâp Tarihi ve

Atatürkçülük dersi imparatorluktan milli devlete, monarşiden cumhuriyete, teokratik hukuk sisteminden laik sisteme ve kulluktan vatandaşlığa geçiş sürecini ele alan; vatanını kaybetmekle karşı karşıya kalan ve topyekûn bir bağımsızlık savaşıyla geleceğini kurtaran bir milletin varoluşunu konu almaktadır. Barındırdığı içerik dolayısıyla geniş bir süreci ele alması, özellikle değişim ve süreklilik boyutunda mekânsal düşüncenin bu ders için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Verilen varoluş mücadelesinin coğrafi mekânlarda ve coğrafi mekânlar için verilmesi coğrafi unsurların önemini ortaya koymaktadır. Coğrafi unsurlar mekânsal düşünce becerisi oluşturmada ve mekânsal kavramların anlamlandırılmasında temel yapı taşları olmaktadır.

Alan yazın tarandığında Mekânsal düşünme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun Coğrafya dersi ve Sosyal bilgiler dersi ile ilgili olduğu görülmüştür. 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ile mekânsal düşünme becerisi bağlamında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki mekânsal düşünme becerisine dayalı bir T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğrencilerde çok boyutlu düşünme ve kalıcı öğrenme sağlayabilecektir. Bu bakımdan 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini yürüten Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi bağlamında mekânsal düşünmeye yönelik görüşlerinin bu beceriyi öğrencilere kazandırmaları üzerinde etkisi olacaktır. Bu gerekçelerden yola çıkarak böyle bir çalışmanın yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu çalışmanın 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisine katkısına yönelik öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarılması ve buna yönelik sonradan yapılacak çalışmalara bir kaynak oluşturması, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine mekânsal düşünmeye dair görüşlerini fark ettirmesi, çıkan sonuçlara göre öğretmenlere yapıcı önerilerde bulunması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerindeki farkındalık, öğretim etkinliklerin farklılaşmasına yardımcı olabileceği gibi 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı güncellemeleri noktasında da olumlu katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden, betimsel araştırma yöntemleri arasında yer bulan durum çalışması modelinden yararlanarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması incelemeye değer bir özellik barındıran bir durumun, olayın veya olgunun gerçekleştiği doğal şartlar içerisinde derinlemesine inceleme yapılmasıdır (Sözbilir, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın Çalışma grubunu 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında Isparta il merkezi devlet okullarında 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini yürüten ve çalışmayı kabul eden 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin genel bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de aktarılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Genel Bilgilerine İlişkin Dağılımlar

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Görev Yaptığı Okul Türü	Mezun Olduğu Bölüm	Görev Süresi
K1	Erkek	43	Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	21-30 Yıl
K2	Erkek	40	Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	11-20 Yıl
K3	Erkek	40	Yüksek Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	0-10 Yıl
K4	Erkek	35	Yüksek Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	0-10 Yıl
K5	Kadın	44	Lisans	İmam Haip Ortaokulu	Tarih	21-30 Yıl
K6	Erkek	45	Yüksek Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	21-30 Yıl
K7	Erkek	46	Yüksek Lisans	İmam Haip Ortaokulu	Tarih	21-30 Yıl
K8	Kadın	38	Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	0-10 Yıl
K9	Kadın	34	Lisans	İmam Haip Ortaokulu	Sosyal Bilgiler	0-10 Yıl
K10	Kadın	36	Yüksek Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	0-10 Yıl
K11	Erkek	50	Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	21-30 Yıl
K12	Kadın	49	Lisans	Ortaokul	Tarih	21-30 Yıl
K13	Kadın	37	Yüksek Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	11-20 Yıl
K14	Erkek	52	Lisans	Ortaokul	Coğrafya	21-30 Yıl
K15	Kadın	44	Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	11-20 Yıl
K16	Kadın	47	Lisans	İmam Haip Ortaokulu	Sosyal Bilgiler	11-20 Yıl
K17	Erkek	44	Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	11-20 Yıl
K18	Erkek	40	Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	11-20 Yıl
K19	Erkek	44	Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	11-20 Yıl
K20	Erkek	56	Lisans	Ortaokul	Coğrafya	31 Yıl-Üzeri

Katılımcı öğretmenlerin 8’i kadın, 12’si erkektir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yaşları 34 ile 49 arasında, erkek öğretmenlerin yaşları 35 ile 56 arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 14’ü lisans, 6’sı yüksek lisans mezundur. Katılımcı öğretmenlerden 15’i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu, 3’ü Tarih ve 2’i Coğrafya bölümü mezundur. Katılımcı öğretmenlerden 5’inin mesleki kıdem

yılı 0-10 yıl arası, 7'sinin mesleki kıdem yılı 11-20 yıl arası, 6'sının mesleki kıdem yılı 21-30 yıl arası ve 1'inin mesleki kıdem yılı 31 yıl ve üzeridir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Çalık (2022)'a ait "Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Göre Mekânsal Düşünme Becerisi Öğretimi: Eğilimler ve 'Kültür Ve Miras' Öğrenme Alanına Uygulanabilirlik" yüksek lisans tezi için öğretmen ve öğretmen adaylarının mekânsal düşünme konusundaki görüşlerini tespit etmek amacıyla geliştirdiği yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme sorularından yararlanılarak, araştırmacı tarafından geliştirilen *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun ilk bölümünde öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, görev yaptığı okul türü, mezun olduğu bölüm ve mesleki kıdem yılını belirlemeye yönelik sorular yer almıştır. İkinci bölümünde ise mekânsal düşünme becerisi ile ilgili genel sorular ile öğretmenlerinin 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisine katkısına yönelik sorular yer almıştır.

Görüşme formunda yer alan sorular aşağıdaki gibidir.

1. "Mekânsal düşünme" tabirinden ne anladığınızı açıklayınız?
 - 1.a. Mekânsal düşünmenin hangi disiplinler ile ilişkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
2. "Mekânsal düşünme becerisi/mekân algılama becerisi" tabirinden ne anladığınızı açıklayınız?
3. Mekânsal düşünme becerisinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki yeri ve önemini açıklayınız?
4. a. 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı içerisinde mekânsal düşünme becerisine ne derecede yer verildiğini düşünüyorsunuz?
 - 4.b. 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi üniteleri ile mekânsal düşünme becerisi arasında ilişki/bağlantı olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız?
5. 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan coğrafi unsurlar nelerdir? Açıklayınız?
6. 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisinin kullanımına yönelik etkisi neler olabilir?

Verilerin Toplanması

Araştırma veri toplama süreciyle ilgili, araştırmanın yapılabilmesi için Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu onayı alınmıştır. Sonrasında gönüllü katılım esasına uygun olarak araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcılardan görüşmede ses kaydı almak için izin istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri MAXQDA 2024 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, yazılı ve sözlü verilerin kodlama yoluyla sayısallaştırılması ve analizi şeklinde tanımlanmaktadır (Balcı, 1995). Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılmaktadır. Betimsel analiz ile görüşme yapılan bireyleri tanıtıcı bulgular değerlendirilirken içerik analizi ile veriler tanımlanmaya çalışılır. Ayrıca birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler ana kavramlar ve temalar perspektifinde toplanarak yorumlanır (Kazan, 2016).

Bulgular

Bu bölümde, çalışmaya katılan öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplara ilişkin elde edilen bulgular tablolar halinde yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisine katkısına ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar alt amaçlar çerçevesinde sunulmuştur. Elde edilen bulgular kodlar, alt temalar ve temalar şeklinde tablolar halinde verilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Mekânsal düşünmeyi ifade eden kavramlarına yönelik bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Mekansal düşünmeyi ifade eden kavramlar

Tema	Kodlar	<i>f</i>	Katılımcılar
Mekansal Düşünme	İklim	1	K 18
	Coğrafyanın insana etkisi	1	K 14
	Olayın geçtiği mekân	3	K 12, K 16, K19
	İlişkilendirme	3	K 11, K 15, K 17
	Bulunulan ortam	2	K 8, K 11

Herkesin içinde olduğu şartlarda eğitim yapabilmek	1	K 8
İçinde bulunduğu durum, şart ve olanaklardan faydalanmak	2	K 8, K 11
Yer	2	K 7, K 16
Bağlantı kurma	3	K 6, K 11, K 16
Coğrafi alan	2	K 6, K 18
Algılayabilme	4	K 5, K 6, K 15, K 17
Anlayabilme	3	K 5, K 15, K 17
Görselleştirme	1	K 4
Müzecilik	1	K 4
Mekânı planlamak	1	K 3
Mekânı kurgulamak	1	K 3
Ortamı düşünmek	6	K 3, K 9, K 10, K 13, K 19, K 20
Tasavvur	4	K 2, K 4, K 9, K 20
Canlandırma	4	K 1, K 2, K 4, K 13
Karşılaştırma	1	K 1

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri Mekânsal düşünmeyi ifade eden kavramlar arasında mekânı kurgulamak, canlandırma, tasavvur, anlayabilme, algılayabilme, ortamı düşünme, ilişkilendirme, bağlantı kurma gibi kavramları dile getirmişlerdir. Mekânsal düşünce yeterliliğine sahip olan bireyler, konum, mekânsal ilişki, çok boyutluluk, ağ, yakınlık ve süreklilik gibi mekân kavramı ile bağlantılı olan kavramlara sahip olup problem çözebilen bireyler haline gelmektedirler (Ünlü, Yıldırım, 2017).

Bu bakımdan öğretmenler tarafından belirtilen ifadelerin mekânsal düşünce ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Bu sonuç öğretmenlerin mekânsal düşünce ile ilgili bilgi sahibi olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Öğretmenlerin mekânsal düşünce ile ilgili bilgi sahibi olmaları onların derslerinde bu beceriyi geliştirecek öğrenme ortamı tasarlayabileceklerini de düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Mekânsal düşünmenin hangi disiplinler ile ilişkili olduğu ile ilgili görüşleri belirlenmiş ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Mekansal düşünmenin ilişkili olduğu disiplinler

Tema	Kodlar	F	Katılımcılar
Disiplin ilişkisi	Eğitim bilimleri	1	K 18
	Arkeoloji	2	K 14, K 16
	Jeomorfoloji	1	K 14
	Türkçe	2	K 13, K 15
	Antropoloji	2	K 12, K 20
	Jeoloji	2	K 12, K 14
	Çevre	1	K 11
	Kimya	1	K 9
	Fizik	1	K 9
	Fen bilimleri	3	K 9, K 13, K 17
	Hayat bilgisi	1	K 9
	Sosyal bilgiler	5	K 8, K 9, K 15, K 19, K 20
	Felsefe	4	K 7, K 15, K 18, K 20
	Psikoloji	1	K 7
	Matematik	2	K 6, K 17
	Sosyoloji	3	K 3, K 7, K 15
	Güzel sanatlar	1	K 3
	Mimarlık	1	K 3
	Tarih	14	K 2, K 4, K 5, K 8, K 9, K 10, K 12, K 13, K 14, K 15, K 16, K 17, K 19, K 20
	Coğrafya	16	K 2, K 3, K 4, K 5, K 6, K 7, K 8, K 9, K 10, K 12, K 14, K 15, K 16, K 17, K 19, K 20

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri Mekânsal düşünmenin hangi disiplinler ile ilişkili olduğu konusunda Coğrafya, Tarih, Sosyal Bilgiler, Jeoloji, Çevre, felsefe gibi disiplinleri dile getirmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en fazla ilişkili gördüğü disiplin Coğrafya olmuştur.

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Mekânsal düşünme becerisi/mekânı algılama becerisi tabirinden ne anladığı ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Mekânsal düşünme becerisi/mekânı algılama becerisi tabirinden ne anlaşıldığı

Tema	Kodlar	F	Katılımcılar
Beceri ilişkisi	Değerlendirme	1	K 16
	Yorumlama	1	K 16
	Yağlantı kurma	1	K 16
	Yetenek	1	K 9
	Mekanın kazandırdıkları	3	K 8, K 12, K 14
	İnceleme araştırma	1	K 7
	Üç boyutlu modeller	1	K 7
	Somutlaştırma	2	K 7, K 10
	Yordama	2	K 6, K 20
	Farkına varma	3	K 5, K 15, K 19
	Düşünme becerisi	7	K 3, K 5, K 8, K 9, K 11, K 19, K 20
	Bilinçli anlama	5	K 3, K 13, K 14, K 19, K 20
	Yerin hayalini kurma	4	K 2, K 10, K 12, K 13
	Canlandırma	7	K 1, K 2, K 4, K 6, K 9, K 18, K 19
	Algılama	5	K 1, K 5, K 10, K 15, K 20

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri Mekânsal düşünme becerisi/mekânı algılama becerisi tabirinden ne anlaşıldığı konusunda düşünme becerisi, canlandırma, yerin hayalini kurma, bilinçli anlama, farkına varma, somutlaştırma, yetenek gibi kavramları dile getirmişlerdir. Mekânsal beceri doğuştan gelen bir yetenek, mekânsal düşünme ise eğitimle kazanılan bir beceridir (Sönmez ve Akbaş 2019) . Bu kapsamda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beceri ve yetenek arasında ayırım yapabildikleri söylenilebilir.

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Mekânsal düşünme becerisinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki yeri ve önemi ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Mekânsal düşünme becerisinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki yeri ve önemi

Tema	Kodlar	<i>f</i>	Katılımcılar
Yeri ve Önemi	Algılama	4	K 14, K 17, K 19, K 20
	Zamansal düşünme	2	K 9, K 14
	Dünyayı tanıma	1	K 6
	Yorumlama	2	K 6, K 16
	Çok önemli	7	K 5, K 6, K 7, K 10, K 12, K 13, K 19
	Somutlaştırma	9	K 4, K 6, K 9, K 10, K 11, K13, K 17, K 19, K 20
	Anlaşılabilirlik	5	K 4, K 10, K 17, K 19, K 20
	Yönetime yansıyan etki	1	K 3
	Tarihle ilişki	5	K 3, K 8, K 9, K 12, K 15
	Süreklilik	1	K 3
	Kalıcılık	5	K 2, K 3, K 6, K 7, K 10,
	Zihinsel tasavvur	5	K 2, K 9, K 10, K 15, K 18
	Dönemsel karşılaştırma	3	K 1, K 3, K 15
Geçmişten ders alma	1	K 1	

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri Mekânsal düşünme becerisinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki yeri ve önemi konusunda somutlaştırma, zihinsel tasavvur, kalıcılık, dönemsel karşılaştırma, anlaşılabilirlik, tarihle ilişki, algılama gibi kavramları dile getirmişlerdir. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler öğretmenleri açısından Mekânsal düşünmeyi T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi açısından önemli görmekte oldukları söylenilebilir.

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı içerisinde mekânsal düşünme becerisine yer verilme durumu ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı içerisinde mekânsal düşünme becerisine yer verilme durumu

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Yer Verilme Durumu	Yeterli	2	K 4, K 12
	Sınırlı düzeyde	6	K 3, K 5, K 6, K 7, K 11, K 16
	Yeterli değil	16	K 1, K 2, K 3, K 6, K 7, K 8, K 9, K 10, K 11, K 13, K 14, K 15, K 17, K 18, K 19, K 20
	Sınav odaklı eğitim	1	K 20
	Ffazla konu var	1	K 8
	Yetersiz ders saati	5	K 2, K 7, K 10, K 19, K 20

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin genelinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında mekânsal düşünme becerisine yer verilme durumunu yetersiz ve sınırlı düzeyde gördükleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi üniteleri ile mekânsal düşünme becerisi arasında ilişki/bağlantı olup olmadığı ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi üniteleri ile mekânsal düşünme becerisi arasında ilişki/bağlantı olup olmadığı

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Ünitelerle İlişki	Yer veriliyor	3	K 10, K 11, K 12
	Bağlantılı	11	K 3, K 4, K 5, K 6, K 7, K 8, K 9, K 14, K 15, K 19, K 20
	Yeterli	1	K 7
	Fazla ilişkili değil	2	K 9, K 14
	Yer isimleri olarak	2	K 12, K 20
	Zamansal düşünme	2	K 10, K 15
	Kalıcılık	3	K 8, K 17, K 20
	Yaşamsal öğreti	1	K 8
	Mekanın savaflara etkisi	6	K 3, K 4, K 6, K 15, K 16, K 20
	Harita kullanım becerisi	2	K 3, K 5
	Bölgesel konum	2	K 3, K 16
	Yetersiz süre	2	K 2, K 13

Bilgi yoğunluğu	3	K 2, K 13, K 14
Çok az düzeyde	2	K 2, K 16
Savaş dönemleri	2	K 1, K 19

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin genelinin 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi üniteleri ile mekânsal düşünme becerisi arasında ilişki/bağlantı olup olmadığı konusunda, bağlantılı olduğu yönünde görüş belirttikleri söylenilebilir.

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan coğrafi unsurlar ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan coğrafi unsurlar

Tema	Kodlar	<i>f</i>	Katılımcılar
Coğrafi Unsurlar	Ulaşım	1	K 14
	Ekonomi	1	K 10
	Yeryüzü şekilleri	8	K 10, K 11, K 13, K 14, K 15, K 17, K 18, K 20
	İklim	4	K 10, K 15, K 16, K 18
	Sanayi	1	K 8
	Turizm	1	K 8
	Tarım	2	K 8, K 11
	Konum	6	K 5, K 6, K 12, K 17, K 19, K 20
	Cephe ismi	7	K 4, K 7, K 10, K 11, K 12, K 16, K 20
	Mekan ismi	2	K 3, K 12
	Ülke	2	K 2, K 3
	Yer	6	K 2, K 5, K 7, K 9, K 12, K 18
	Devletler	4	K 1, K 4, K 9, K 19
	Kıta	3	K 1, K 5, K 19
	Şehir	7	K 1, K 3, K 7, K 14, K 18, K 19, K 20
	Bölge	7	K 1, K 2, K 4, K 7, K 10, K 13, K 14

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan coğrafi unsurlar olarak yeryüzü şekilleri, bölge, şehir cephe isimleri, yer,

devletler, konum, iklim, mekân ismi gibi kavramları dile getirmişlerdir. Bu bakımdan öğretmenler tarafından belirtilen ifadelerin programda coğrafi unsurlara mekân adı ve siyasi terimler olarak yer verildiğini düşündükleri belirtilebilir.

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisinin kullanımına yönelik etkisine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisinin kullanımına yönelik etkisi

Tema	Kodlar	<i>f</i>	Katılımcılar
Coğrafi Unsurların Mekânsal Düşünmeye Etkisi	Doğrudan ilişkili	1	K 7
	Çok etkili	7	K 7, K 8, K 12, K 13, K 14, K 19, K 20
	Olumlu yöndedir	6	K 2, K 3, K 5, K 13, K 15, K 16
	Yaşayarak öğrenme	2	K 8, K 20
	Cumhuriyetin devamlılığını sağlama	1	K 7
	Birlik ve beraberlik sağlama	1	K 7
	Milli bilinç kazandırma	3	K 7, K 19, K 20
	Ufkunun açılmasını sağlar	2	K 5, K 14
	Mekâni algılama	2	K 5, K 10
	Kalıcılık	5	K 4, K 8, K 11, K 12, K 20
	Somutlaştırma	5	K 4, K 5, K 10, K 17, K 18
	Daha iyi kavrama	7	K 4, K 7, K 10, K 16, K 17, K 19, K 20
	Anlamli ve önemli katkı	6	K 3, K 6, K 12, K 16, K 17, K 20
	Mekânsal düşünme çok boyutlu kazanım sağlar	3	K 3, K 5, K 6
	Mekânsal analiz sağlar	3	K 3, K 9, K 14
	Olumlu tarih algısı	2	K 3, K 7
	Tarih ve coğrafyanın iç içe olması	3	K 2, K 3, K 14

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğunun öğretim programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisinin kullanımına yönelik etkisinin olumlu olduğu yönünde görüş belirttikleri söylenilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bulgular incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenleri mekânsal düşünme konusunda bilgi sahibidirler. Mekân unsurunun coğrafya biliminin temel çalışma alanı olması yanında, hem tarih bilimi hem de coğrafya bilimi açısından barındırdığı anlam bakımından değerlendirmesi oldukça önemlidir. Mekânsal düşünce sayesinde insanın mekânla olan karmaşık ilişkisi anlamlandırılıp yorumlanabilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mekânsal düşünme hakkında bilgi sahibi olmaları derslerini öğrenci seviyesine inerek ve mekân kavramlarından yola çıkarak ele almalarına olanak tanıyabilmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin mekânsal düşünce ile en fazla bağdaştırdıkları disiplinler Coğrafya ve Tarih olarak ön plana çıkmaktadır. Mekân unsuru öncelikle coğrafya biliminin temel çalışma alanını oluşturmaktadır. Tarih bilimi açısından ise önemi, tarihi olayların temel gerçekleşme alanı olmasıdır. Sosyal Bilgiler dersi ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi mekânı ve mekânsal öğeleri fazlasıyla barındıran derslerdir. Bu açıdan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mekânsal düşünme becerisi ile Tarih ve Coğrafya bilimlerini ilişkilendirmeleri öğrencilerde mekânsal düşünme becerisini kullanılabilmeleri yönünde olumlu bir kazanımdır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri beceri ve yetenek arasında ayırım yapabilmektedirler. Bireyler açısından yetenek doğuştan elde edilmiş bir kazanım olmasına rağmen beceri ise eğitim süreci sonunda oluşturulabilmektedir. Bu konuda bilinçli ve azimli öğretmenlerin öğrencilerinde var olan yeteneği görmeleri ve keşfetmeleri, nitelikli bir eğitim sonunda öğrencilerine beceriler kazandırabilmeleri kaçınılmazdır. Bu konuda öğretmenlerin mekânsal düşünme becerisini öğrencilerde oluşturabilmeleri, öğrencilerin çok boyutlu gelişimine katkı sağlayacaktır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri öğretim programında yer alan ünitelerle mekânsal düşünme becerisini ilişkili ve mekânsal düşünmeyi T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi açısından önemli görmekte, ancak öğretim programında yeteri kadar yer verilmediğini belirtmektedirler. Mekânsal düşünme sayesinde mekânsal becerileri edinmiş kişiler mekânı ve mekânın özelliklerini doğru anlayıp yorumlayabilen kişilerdir. Bu sayesinde bireylerin konum, pozisyon, yön, ilişki, hareket ve değişimleri görüp yorumlayabilmesi, onların doğal ve toplumsal olaylara ilişkin analiz yaparak sonuçlara ulaşmasını mümkün kılacaktır. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi, yok edilmek üzere olan bir ulusun yok olmama ve yeniden dirilme sürecini ele almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal düşünce açısından T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersini önemli görmeleri, öğrencilerin değişim ve süreklilik boyutunda bütüncül düşünebilmelerinin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Mekânsal düşünme becerisinin öğretim programında yer bulmaması T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi açısından dersin amacına ulaşmamasına ve bireylere edindirmeye çalıştığı kazanımları yeteri kadar kazandıramamasına neden olacaktır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri programda coğrafi unsurlara mekân, yer adı ve yeryüzü şekilleri olarak yer verildiğini belirtmektedirler. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin temel var oluş gayesi verilen bağımsızlık mücadelesinin yeni nesillere kavratılmasıdır. Verilmiş olan varoluş mücadelesi coğrafi bir mekânda ve coğrafi bir mekân için gerçekleştirilmiştir. Programda coğrafi unsurların mekân, yer adı ve yeryüzü şekli olarak yer alması, coğrafi unsurların yeterince programda yer bulmadığını göstermektedir. Coğrafi unsurların yetersiz olması bireylerde mekânsal kavramların yeterince anlamlandırılmamasına sebep olmaktadır ve bütüncül değerlendirmeyi olanaksız kılmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri öğretim programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisinin kullanımına yönelik etkisinin olumlu olduğu, kalıcılık, somutlaştırma ve daha iyi öğrenme sağladığını belirtmişlerdir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin konusu tarihi olaylardır. Tarihi olayların sekizinci sınıf öğrencisine kazandırılmaya çalışılırken karşılaşıldığı zorluk, soyut kalmasıdır. Mekânsal düşünme sayesinde soyutluktan giderek somutlaştırılabilen bir anlamlandırma tablosu karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada somutlaştırmayı sağlayacak olan coğrafi unsurlar ön plana çıkmaktadır. Yeteri kadar programda yer verilmesi durumunda coğrafi unsurlar aracılığıyla mekânsal düşünce, bireylerde çok boyutlu düşünce, kalıcılık ve bütüncül bakış açısı kazandırabilecektir. Bu sayede kalıcılık artacak ve geçmişini bilen, doğru yorumlayabilen ve geleceği gören bireyler yetiştirilebilecektir.

Sonuç olarak öğretmen görüşlerinden yola çıkarak mekânsal düşünmenin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi açısından önemli olduğu, mekânsal düşünmeye 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yeteri kadar yer verilmediği, programda coğrafi unsurlara mekân, yer adı ve yeryüzü şekilleri olarak yer verildiği, öğretim programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisinin kullanımına yönelik etkisinin olumlu olduğu, kalıcılık, somutlaştırma ve daha iyi öğrenme sağladığı tespit edilmiştir.

Bu kapsamda 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Öğretim programının mekânsal düşünme becerisini kazandıracak kazanımlarla yeniden ele alınmalıdır. Öğretim süreci mekânsal düşünme temelli gerçekleştirilmelidir. Programda coğrafi unsurlara daha fazla yer verilmelidir. Öğretmenlerde mekânsal düşünmenin kullanımı ve geliştirilmesi konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin mekânsal düşünme odaklı ele alınması noktasında zenginleştirilmiş öğretim ortamları tasarlanmalı ve yardımcı materyaller geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

1. Akbaş, Y. ve Toros, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 668-677.

2. Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (13. Baskı 2018). Ankara: Pegem Akademi
3. Kalkan, B. (2018).). *Kurtuluş savaşı romanlarında mekânını arayan aydın*. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 2, 26-31.
4. Kazan, H. (2016). *Bilimsel araştırma teknikleri*. *Ders Kitabı*. İstanbul:İstanbul Üniversitesi Yayınları.
5. Kılıç, P. İ. (2019). (2019). *Tarih öğretimi ve coğrafya*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 869-883.
6. Önal, H., Çalışkan, T. ve Pamukoğlu, İ. (2017). *8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında coğrafi unsurlar*. *Asya Studies*, 2(2), 1-7.
7. Özçelik, İ. (2014). *Tarih metodolojisi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
8. Sönmez, F ve Akbaş, Y. (2019). *Coğrafi bilgi sistemlerine (cbs) dayalı sosyal bilgiler öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerine etkisi*. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 40-58.
9. Sözbilir, M. (2019). *Durum Çalışması*. S. Karaman (Eds), *Araştırma yöntem ve teknikleri u*(67-78). *Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını*.
10. Tanrıkulu, M. (2018). *Coğrafya ve kültür mekân-kültür-tarih-coğrafi işaret*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
11. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı. (2018). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=355> sayfasından erişilmiştir.
12. Ünlü, M., ve Yıldırım, S. (2017). *Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: mekânsal düşünme becerisi*. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 13-20.

MÜZİKTE YENİ YAKLAŞIMLAR YOLUYLA MESLEKİ GELİŞİM

VOCATIONAL DEVELOPMENT THROUGH CURRENT APPROACHES IN MUSIC

DR. ÖĞR. ÜYESİ BURAK SAĞIRKAYA

Şırnak Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, Şırnak, Türkiye

burak.sagirkaya@sirnak.edu.tr

Öz

Şırnak ili pek çok müzik öğretmeninin ilk atama yeridir. Bundan dolayı mesleki tecrübenin kazanılması bakımından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Mesleğe yeni atanan öğretmenlerin müzik alanında yeni gelişmelerden haberdar olabilmeleri ve kendilerini mesleki olarak donanımlı kılmaları, mesleğe bakış açılarını değiştireceği gibi hızla değişen ve gelişen mesleki hayatın da bir zorunluluğudur. Bu düşünceden yola çıkarak 10 Ocak 2024 tarihinde "Güncel Müzik Yaklaşımları" başlıklı çalıştay Şırnak Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliğinde Şırnak Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Çalıştayın amacı mesleki yeterliliklerin geliştirilmesi olarak belirlenmiş ve süreç sunum, uygulama, bilgi paylaşımı şeklinde organize edilmiştir. Gerçekleştirilen süreç Şırnak iline bağlı okullarda çalışan müzik öğretmenlerine yönelik ilk müzik temelli mesleki eğitim süreci olması bakımında da değerli bir uygulama örneği olarak düşünülmektedir. Süreç boyunca müzik eğitimine yönelik güncel yaklaşımların uygulamalı örnekleri sunulmuş, paylaşım ortamı oluşturularak akademisyenler ve öğretmenler arasında fikir alışverişi sağlanmış ayrıca yüksek lisans öğrencileri tarafından müzik eğitimi alanında yapılmış son dönem araştırmalarına yer verilmiştir. Sonuç olarak il genelinde yapılacak amatör müzik festivalleri, amatör koro festivalleri, mesleki gelişime yönelik atölyelere ihtiyaç duyulduğu ve mesleki buluşmaların belirli aralıklarla gerçekleştirilmesinin gerektiği vurgulanmıştır. Süreç çıktılarının il genelinde müzik adına yapılacak gelecek projeler için tamamlayıcı bir başlangıç zemini hazırladığı düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Çalıştayı Müzik Eğitimi, Müzik Temelli Uygulama Örnekleri

Abstract

Şırnak province is generally one of the first starting point of professional tutoring place of many music teachers. Therefore, it is considered an important step in gaining professional experience. In addition to it is important for newly tutors to be informed about new developments in the field of music and how to be professionally equipped. At the same time It is important for newly tutors need to be able to change their perspective on the profession at the pace of the times. Based on this idea, the "Current Music Approaches" workshop was held on January 10, 2024, in the conference hall of Şırnak University Faculty of Fine Arts, Department of Music, in cooperation with Şırnak Directorate of National

Education. The purpose of the workshop was determined as the development of professional competencies. The process was organized as presentation and information sharing. The process was the first music-based vocational training process for music teachers working in schools in Şırnak province. Therefore, it can be considered a valuable application example. Throughout the process, practical examples of current approaches to music education were presented. Also aimed to creating a idea sharing environment were exchanged between academics and teachers. Additionally, recent research conducted by graduate students in the field of music education were included. As a result, it has been seen that amateur music festivals, amateur choir festivals, and workshops for professional development are needed. It can also be said that professional meetings should be held at regular intervals. It can be thought that the process outcomes provide a common ground for future projects.

Key Words: Music Workshop, Music Education, Music Based Application Examples

1.GİRİŞ

Bireyin varoluşunu sorguladığı andan itibaren, fiziksel olduğu kadar ruhsal ve sosyal ihtiyaçlarında ön planda olduğu görülmektedir. Bu bakımdan insanlık tarihi kadar eski olan müzik olgusunun varlığını, insanlıkla birlikte devam ettirebileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim müzik ancak amaca yönelik plan, yöntem ve gözlemler neticesinde bireyler arası etkileşimi sağlamaktadır. Bu etkileşim çeşitliliğinden bir tanesi de müzik eğitimidir.

Müzik eğitimi bireyin müziksel algı şemasını çeşitlendirip ona müzik yapma ve dinleme alışkanlığı kazandırmak olarak değerlendirilebilir (Uçan, 1997; Sak, 1997; Çuhadar, 2016). Ülkemizde müzik eğitimcisi yetiştiren kurumlar yüksek okul ve fakülte düzeyinde olup buradan mezun olan profesyoneller özengen kurslarda, okul öncesi, ilk, orta, lise düzeyinde yaygın ve genel müzik eğitimi vermektedirler (Şahin ve Duman, 2008; Çuhadar, 2016: 222).

Diğer bir etkileşim çeşidi ise kültür ve kültürlenmedir. Müzik kültürü kuşaklar arası aktarılan mekân ve sosyal çevrenin etkili olduğu bir öğrenme temelli etkileşim sürecidir. Ancak eğitim ve kültürlenme neticesinde müziğin sosyal yönleri ortaya çıkmaktadır ki üçüncü etkileşim türü ise sosyalleşmedir. Sosyalleşme; bireyin yaşadığı toplumun içselleştirmesi, bir kültürel kimlik kazanırken edindiği kültürü de kuşaklar arası aktarımla devam ettirdiği şekilde tanımlanabilir (Çubukçu ve Gültekin, 2006; Bozkurt, 2004). O halde sosyalleşme, kültürlenme ve eğitim birbirine kenetlenmiş üç ayrı etkileşim çeşidi olarak görülebilir. Günümüz insanını müzik çerçevesinde değerlendirmek ve araştırmak için eğitim, kültür, sosyalleşme kadar teknolojik etkileşimde büyük önem arz etmektedir (Rabinowitch, 2020; Bates, 2012).

Tam bu noktada güncel müzik yaklaşımlarını eğitim, kültür, sosyalleşme ve teknolojinin birlikte tek bir potada eriyen bir bütünü olarak değerlendirmek gerekir. Zira günün koşulları öğretmenler için müzik

eğitiminin sınırlarını çizebilmelerinin yanında, belirli disiplinler arası etkileşim süreçlerinin de farkında olmalarını zorunlu hale getirmiştir. Çünkü müzik eğitim süreçleri neden ve sonuç ilişkisi üzerine kurulmuştur. Bir diğer yandan eğitimci müziği kendi özümlediği çerçevede ve içsel olarak tanımladığı kadar aktarabilecektir. Bu yüzden mesleki olarak eğitimcilerin her zaman gelişime açık olduğu, güncel yaklaşımları takip ettiği kadar, müzik eğitimi verme tutum ve davranışlarının da geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Yukarıdaki düşünceden yola çıkarak “Güncel Müzik Yaklaşımları” uyumlama süreci Şırnak Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliğinde Şırnak Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Pedagojik müzik çıktılarına yönelik temel teknik becerileri iyileştirme amaçları gözetilerek süreç II oturum şeklinde düzenlenmiştir. Sürecin yeni mezun olmuş müzik öğretmenlerine yönelik deneyim paylaşma fırsatı ortaya koymaları ve müzik ekseninde işbirliği-ağ oluşturmaları hedeflenmiştir. Çünkü müziğin güncel yönlerini fark etmek ve yeni dönem müzik kültürünü hem mesleki uzmanlara hem de mesleki anlamda uzmanlık kazanmak isteyenlere yönelik yapılacak eğitici ve öğretici süreçlere her daim ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Yukarıdaki hedefler doğrultusunda sürecin amacı, müzik eğitimcilerinin ve müzik eğitimcisi adaylarının mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Süreç sunum, uygulama ve bilgi paylaşımı şeklinde planlanmıştır. Şırnak iline bağlı okullarda çalışan müzik öğretmenlerine yönelik ilk müzik temelli mesleki eğitim süreci olması bakımından sürecin önemli olduğu düşünülmektedir. Süreç boyunca son dönem müzik algısına dair araştırma ve uygulama örnekleri sunulmuştur. Süreç 2 oturumdan oluşmaktadır. 1. Oturumda 4 araştırmacı sunumlarını gerçekleştirmiştir. 2. Oturumda birinci ve ikinci kademe çalışan müzik öğretmenlerinin aktif katılımları hedeflenmiştir.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı mesleğe yeni atanmış müzik öğretmenlerinin alanlarındaki son gelişmelere dair mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesidir.

Çalışmanın Önemi

Gerçekleştirilen süreç Şırnak iline bağlı okullarda çalışan müzik öğretmenlerine yönelik ilk müzik temelli mesleki eğitim süreci olması bakımında önemli olarak düşünülmektedir. Ayrıca süreç boyunca güncel müzik yaklaşımlarına dair paylaşım ortamı oluşturularak akademisyenler ve öğretmenler arasında fikir alışverişi sağlanmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında sürecin il genelinde müzik adına yapılacak gelecek projeler için başlangıç zemini oluşturması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Güncel Müzik Yaklaşımları sürecine dair çıktılar aşağıdaki gibidir.

2. BİRİNCİ OTURUM

2.1. Sunum Süreci

Birinci Sunum: Yüksek lisans öğrenimine devam eden bir araştırmacı, Paraguaylı besteci ve gitar icracısı Agustín Barrios'un hayatına dair 2 ay süren ve Latin Amerika ülkelerinde yaptığı saha çalışması üzerine sunumunu gerçekleştirmiştir.

"Gıtara Adanmış Bir Ömür" başlıklı sunum kapsamında; araştırmacı Paraguaylı gitarist ve besteci Agustín Barrios Mangore'nin ulusal ve uluslararası gitar neşriyatındaki önemi, kendinden sonra gelen kuşaklara bıraktığı miras üzerine aktarımda bulunmuştur. Araştırmacı, Gitarist Barrios'un eserlerine konu olan Paraguay, Arjantin, Uruguay ve Brezilya'daki pek çok sahne, tiyatro, kilise, kamusal alana dair bir biyografi çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmacı sunumunda ilk olarak bestecinin doğum yeri olan Paraguay Misiones kentine gittiğini ve bölge incelemeleri yaptığını belirtmiştir. Ardından Paraguay'ın başkenti Asunción'da yer alan Barrios'un gittiği müzik okulunda incelemeler yaparak Barrios ile ilgili bilgileri yerinde incelediğini belirtmiştir. Araştırmacı Arjantin Buenos Aires'te Jose Ramirez'in Barrios için yaptığı gitarı incelediğini belirterek, gitarın farklı dönemlerde pek çok müzede sergilendiğini bildirmiştir. Araştırmacı son olarak; günümüzde tiyatro olarak kullanılan ve 1890 yılında Uruguay'da açılan verdi enstitüsünü ziyaret ettiğini ve Barrios'un bu mekânda Bach, Chopin, Beethoven adlı bestecilerin eserlerine yönelik yapmış olduğu düzenlemeleri çaldığını ve bu konserin o dönemde müzik çevreleri arasında büyük bir yankı uyandırdığını ifade etmiştir. Araştırmacı Barrios'un çağdaş gitar besteciliğine ve gitar icracılığına büyük katkıları olduğunu, eserlerinin daha ayrıntılı şekilde incelenerek gelecek kuşaklara kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır.

İkinci Sunum: Yüksek lisans öğrenimine devam eden bir araştırmacı A. Vivaldi'nin iki obua, iki Klarinet ve yaylılar için RV560 konçertosundan yola çıkarak klarinetin yapısal ve dönemsel özellikleri üzerine sunumunu gerçekleştirmiştir.

Klarnete Dair Bir İnceleme: Araştırmacı sunumunda klarinetin hangi çalgıdan veya çalgılardan türetildiği ve kimler tarafından nasıl kullanıldığı, çalgının müzik tarihi ve çalgı bilimi açısından önemini vurgulayan bir sunum gerçekleştirmiştir. Araştırmacı sunumunda klarinet çalgısının kaç parçadan oluştuğu ve bu parçaların görevleri hakkında bilgi vererek günümüzde kullanılan klarinet çeşitleri ve bu klarinet çeşitlerinin orkestralardaki görev dağılımları hakkında bilgi vermiştir. Ardından klarinet çalgısının konçerto ve senfonilerde ilk olarak kimler tarafından ve nasıl kullanıldığı hakkında bilgi paylaşmıştır. Araştırmacı klarinetin Vivaldi tarafından günümüz müzik edebiyatındaki yerinin sağlandığını ifade ederek özellikle A. Vivaldi'nin RV 560 numaralı konçertosunun klarinet gelişimine olan etkisinin büyük olduğunu söylemiştir. Ayrıca bu eserin klarinet gibi tahta üfleli çalgıların gelişimine ve diğer bestecilerin besteleme tekniklerine katkı sağladığı belirterek sunumunu sonlandırmıştır.

2.2. Uygulama Süreci

Üçüncü Sunum: Araştırmacı uygulamalı olarak henüz beş yaşında piyano eğitimine devam eden bir öğrencisi ile sunumunu gerçekleştirmiştir.

Erken Yaşta Müzik Eğitimi: Araştırmacı henüz 5 yaşında olan ve piyano eğitimi alan öğrencisi ile bir uygulama süreci gerçekleştirmiştir. Öğrencinin piyanoya oturuşundan çalışına kadar piyano pedagojisine dair pek çok ayrıntılı örnek katılımcılarla paylaşılmıştır. Araştırmacı hem öğrencisi ile uygulamasını gerçekleştirmiş hem de katılımcılara yönelik pedagojik bir bilgi paylaşımında bulunmuştur. Uygulama sürecinin çıktıları şu şekilde sıralanabilir:

- Erken yaş gruplarına piyano önce renklerle ve oyunlarla tanıtılmalıdır.
- Evde konsol ya da elektronik bir piyanoya sahip olunmalı ve birebir iletişimin devamlılığı açısından küçük bireyin piyanoya teması eğitmen aracılığı ile sağlanmalıdır.
- İlk olarak kulak testi yapılmalıdır. Elbette bu testler müzikal olmalı ve test ölçek değerlerine uygun olmalıdır.
- Daima tek ses ile başlanmalı, ardından 3 ses tekrarına kadar gidilmelidir. Daha sonra ritim alıştırmaları yapılmalıdır.
- Direk nota öğretimi yerine eğlenceli ses oyunları ve piyano tuşesine yönelik oyunlarla küçük bireyin ilgisi piyanoya çekilmelidir.
- Piyano düzgün oturuş, el pozisyonları yine oyunlarla gerçekleştirilmelidir.
- Daha sonra piyanoda parmak numaraları öğretilmeli ve notalar teker teker söylenmelidir. Ardından 2 adet anahtar öğretilmesi gerekmektedir (Sol ve Fa Anahtarı).
- İlk etapta sadece belirli parmaklar daha sonra ise önce sağ elin sonra sol elin tutuş pozisyonu oturtulması amaçlanmalıdır.
- İlk zamanlarda çalıştırılan müzik metodunun pekiştirilmesi için sözler ritmik ya da şarkı olarak öğrenciye söylenilebilir.
- Erken yaşta eğitim denildiği için piyano tuşlarına doğru parmak basımı gerekmekte ve bu kısım daima parmağın uç kısmı olmalıdır. Yardımcı yöntemlerden bir tanesi de bileğe aparat takılması ya da üstüne 1 lira konulmasıdır.
- En sonunda ellerin yuvarlak tutulması için avucunda bir top tutar gibi çalması öğütlenmelidir.
- Bu avuç içinde bir nesne tutulacaksa bu şeyin yumuşak olmasına önem verilmelidir.
- Ardından yavaş yavaş görsel notların öğretimi ile beraber kısa ve küçük eserlere başlanabilir.

Küçük bireyin bu süre zarfında eğlenmesi ve eğlenerek öğrenmesi büyük önem teşkil etmektedir.

- Fiziksel ve zihinsel katkıları bakımından düşünülecek olursa uygulanacak süreçte mümkün olduğunca bireyin yeterlilikleri ve gelişim aşamaları göz önünde bulundurulmalıdır. Asla ısrarcı ve aceleci olunmamalıdır.

Dördüncü Sunum: Uygulamalı olarak eğitimde müziğin terapötik özelliklerine değinen bir araştırmacı sunum sonunda topluluk müzik terapisi uygulaması gerçekleştirmiştir.

Müzik Terapisi ve İletişim: Araştırmacı müzik terapisi, terapötik ilişki, topluluk müzik terapisi, eğitimde müzik terapi, müzik terapi ve müzik eğitiminin farklarına değinmiştir. Akabinde orada bulunan katılımcılar ile topluluk müzik terapisine dair kısa bir karşılıklı sohbet gerçekleştirmiş ve bütün katılımcıların müzik terapisi uygulama örneğini deneylenmesi sağlanmıştır. Araştırmacının gerçekleştirdiği müzik terapi sürecinin çıktıları şu şekilde sıralanabilir.

- Müziğin en yaygın tanımı olarak şu söylenebilir: Müzik bir insanın duygu ve düşüncelerinin tematik yollarla insanlara aktarması, kendini ifade etmesidir.
- Müzik eğitimi olarak söz edilecek olursa: Ortaya çıkan müzik eserlerinin, bu kişilerin belirli yöntemler ve metotlarla, ritmik ve melodik unsurlarla öğrencilere davranış odaklı ve yetenek odaklı kazandırılmasıdır. Yani müzik eğitiminde söz konusu olan müzikal davranış kazandırmak ve müzik yeteneğinin devamlılığıdır.
- Müzik dışı amaçlar için müzik elementlerinin kullanımı büyük önem arz etmektedir. Müzik eğitiminde amaç müzisyen yetiştirmek, ulusal müzik kültürü ediniminin sağlanması, davranış kazandırmak ve yetenek söz konusu iken müzik terapinin eğitim boyutunda ise müzik ile bağlantılı olmayarak bir takım unsurların gelişimi amaçlanmaktadır. Örnek: Diksiyon, sosyalleşme, hareket, ifade etmek vb...
- Müzik terapisi müzik dışı amaçları gerçekleştirmek için sosyal, fiziksel, duygusal, ruhsal ve zihinsel alanlarla ortak çalışma alanına sahiptir ve müziği tamamlayıcı bir yöntemdir.
- Fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal süreçlerin kişilerin ihtiyaçlarına göre müziğin kullanılmasıdır. Profesyonel müzik terapi uzmanı tarafından danışana uygulanır. Danışanın yaşantısından, varoluş amaçlarından yola çıkılarak süreç izlenir.
- İyi müzik terapisi uygulaması olarak şu örnek verilebilir: Onkoloji hastanelerindeki insanların aileleri ile konuşulur ve bireyin ne tür müzik sevdiği öğrenilir. Bir müzik biyografisi çıkarılır. Hastalara sevdikleri tür müzikler dinletilmeye başlanır. Süreç gözlemlendiğinde hastaların moral ve motivasyon seviyesinde artış olduğu gözlemlenebilir.

- Eğitim süreçlerine baktığımızda bireylerin gelişimlerine, farklı öğrenenlere, farklı gelişim gösteren insanlarla iletişim ve sosyal süreçlerinde müzik uygulamaları gerçekleştirmek çok önemlidir.
- Yapılan pedagojik araştırmalara göre; okul öncesi eğitim süreçlerinde oyunu içinde barındıran müzik uygulamaları kişilerin sosyal davranışlarında ve iletişimsel davranışlarında olumlu etkiler sağlamaktadır. O halde denilebilir ki; iletişim odaklı müzik uygulamaları insanların sosyalleşmesini sağlamaktadır.
- Toplu halde yapılan müzik uygulamaları ise fiziksel, bedensel gerginliği azaltmaya, dikkatin artmasına ve odaklanma sürecine katkı sağlamaktadır.

3. İKİNCİ OTURUM

3.1. Bilgi Paylaşımı Süreci

Bu oturum bilgi paylaşım süreci olarak gerçekleştirmiştir. Bu bölümde farklı kademelerde ders veren öğretmenlerin, okul öncesi/ilkokul ve ortaokul/lise paylaşım gruplarından birine katılmaları istenmiştir.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen çıktılar aşağıdaki gibidir:

Okul Öncesi ve İlkokulda Müzik Eğitimi ve Eğitimciliği: Okul öncesi ve ilkokul öğrencilerine yönelik çalışmaları olan öğretmen ve öğretmen adayları katılım göstermiştir. Katılımcılar Şırnak ilindeki müzik eğitimi süreçlerine dair bilgi paylaşımı gerçekleştirmişlerdir. Üniversite bünyesinde çocuklara yönelik müzik kurslarının açılması, çocuk korosunun kurulması ve Şırnak korolar festivalinin gerçekleştirilmesi üzerine düşüncelerini dile getirmişlerdir. Ayrıca pedagojik müzik eğitimi konusunda hizmet içi eğitimlerin öğretmenlere mesleki anlamda katkı sağlayacağı ve il genelinde bugüne kadar bu alanda hiç bir eğitimin gerçekleştirilmediğini dile getirmişlerdir.

Ortaokul ve Lisede Müzik Eğitimi ve Eğitimciliği: Ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik çalışmaları olan öğretmen ve öğretmen adayları katılım göstermiştir. Katılımcılar çalıştay konularının eğitici, öğretici ve eğlenceli olduğu yönünde fikir birliği sunmuşlardır. Ayrıca lise ve ortaokul bünyesinde güzel sanatlar fakültesine tanıtım ziyaretlerinin yapılmasının önemli olduğunu dile getirerek, okullarda yapılacak küçük tanıtım konserlerinin gerçekleştirilmesini talep etmişlerdir. Bunlara ek olarak üniversite bünyesinde gençlere yönelik amatör müzik kurslarının açılması, amatör gençlik korosunun kurulması ve Şırnak korolar festivalinin gerçekleştirilmesi üzerine düşüncelerini dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar müzik eğitimi konusunda güncel yaklaşımlar üzerine her dönem olmak üzere çalıştay ve atölyelerin olmasının mesleki gelişim anlamında önemli olduğu vurgusunu yapmışlardır.

3.2. Sunum, Uygulama ve Bilgi Paylaşım Süreçlerine Dair

Sunum, uygulama ve bilgi paylaşımı süreci sonunda gelecek projeler için bilgi akışının sağlanmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Şırnak ili genelinde bütün eğitim kademelerine yönelik gerçekleştirilecek

bir korolar festivalinin yapılmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Gerçekleştirilen sürecin Şırnak ili sınırları içerisinde müzik eğitimi ve müzik eğitimcilerine yönelik ilk kapsamlı eğitim süreci olduğu belirtilmiştir. Eğitim sürecinin daha kapsamlı hale getirilerek gelecek eğitim öğretim yılının başlangıcında düzenlenmesine yönelik düşünceler belirtilmiştir.

4. SONUÇ ve ÖNEM

Gitara Adanmış Bir Ömür: Sunum çıktılarından yola çıkarak, Agustín Barrios Mangore gibi evrensel gitar müziğinde önemli bir yere sahip bir besteci ve gitar virtüözünün biyografisinin aktarılmasının yeni mezun olmuş müzik öğretmenlerinin yeni müzikal perspektifleri keşfetmeleri, kültürel çeşitlilik ve uluslararası müzik mirası hakkında farkındalık kazandırmaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Klarnete Dair Bir İnceleme: Sunum çıktılarından yola çıkarak yeni mezun olmuş müzik öğretmenlerinin; üflenerek ses çıkaran çalgıların tarihi hakkında bilgilere sahip olmaları, bestecilerin yaşadıkları dönemde kullanılan müzik formları ve günümüz müzik süreçleri ile ilişkisi arasındaki farklarının anlaşılmasının sağlanması, evrensel müzik türleri hakkında genel bilgilere sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Erken Yaşta Müzik Eğitimi: Uygulama çıktılarından yola çıkarak yeni mezun olmuş müzik öğretmenlerinin; sınıf ortamına yönelik müzik temelli pedagojik beceri geliştirmelerinin, pedagojik müzik çıktıları ile ilgili derinlemesine bilgi kazanmalarının, her yaş grubuna yönelik yaklaşım geliştirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Müzik Terapisi ve İletişim: Uygulama çıktılarından yola çıkarak yeni mezun olmuş müzik öğretmenlerinin; müziğin davranış odaklı etkilerini deneyimlenmesine, müzik dışı amaçlar için müzik elementlerinin kullanımına, müziğin; sosyal, fiziksel, duygusal, ruhsal ve zihinsel alanlarla etkilerine, müziğin; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal anlamda da eğitim süreçlerinde kullanılabilir olduğuna, müziğin; iletişim ve sosyal süreçlere etkisine, iletişim odaklı müzik uygulamalarının sosyalleşme süreçlerine etkisine, toplu halde yapılan müzik uygulamalarının odaklanma süreçlerine olan etkisine yönelik farkındalığa sahip olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

II. Oturum: Bu bölüm çıktılarından yola çıkarak yeni mezun olmuş müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda çalıştay çıktılarının ele alınıp, gelecek projeler için bilgi akışı sağlandığı görülmüştür.

Sonuç olarak çalıştay kapsamında güncel müzik yaklaşımları ve Şırnak ilinde yapılan müzik temalı bilimsel çalışmalar değerlendirilmiştir. İl genelinde yapılacak amatör müzik festivalleri, amatör koro festivalleri, mesleki gelişime yönelik atölyelere ihtiyaç duyulduğu ve mesleki buluşmaların belirli aralıklarla gerçekleştirilmesinin gerektiği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Müzik eğitimine yönelik güncel yaklaşımların uygulamalı olarak sürecin bir paylaşım ortamı oluşturularak akademisyenler ve

eğitimciler arasında etkileşim ortamı sağladığı görülmüştür. Şırnak ili bünyesinde güncel müzik yaklaşımlarına yönelik yapılan ilk bilimsel temelli etkileşim süreci olması bakımından, süreç çıktılarının gelecek projeler için tamamlayıcı bir zemin hazırladığı düşünülebilir. Bu temel sonuçların müziğin sadece bir eğitim aracı değil, kültürlenme, sosyalleşme ve öğrenme yolu ile etkileşim aracı olduğunun ortaya konması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Bates V. (2012). *Social class and school music*. Music Educators Journal, 98(4):33–37.
2. Bozkurt, V. (2004). *Değişen Dünyada Sosyoloji*. Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
3. Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). *İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler*. Bilig (37), 155-174.
4. Çuhadar, C. H. (2016). *Müzik ve müzik eğitimi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(1), 217-230.
5. Rabinowitch, T-C. (2020). *The potential of music to effect social change*. Sage Journal sMusic & Science, Vol.3 <https://doi.org/10.1177/2059204320939772>
6. Sak, Ö.S. (1997). *İlköğretim okullarında müzik eğitimi ve çocuk şarkıları üzerine bir araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı.
7. Şahin, M., Duman, R. (2008). *Cumhuriyetin yapılanma sürecinde müzik eğitimi*. Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, 7(16): 259-272.
8. Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

Ek: I.Görseller



Ek: II. Afiş ve Program

T.C.
ŞIRNAK ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ MÜZİK BÖLÜMÜ

GÜNCEL MÜZİK YAKLAŞIMLARI ÇALIŞTAYI

ÇALIŞTAY ONUR KURULU
Prof. Dr. Abdurrahim ALKIŞ Şırnak Üniversitesi Rektörü
İzzettin AYDIN/ Şırnak İİ Milli Eğitim Müdürü
Prof. Dr. Derya YÜCEL / Şırnak Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dekan V.

ÇALIŞTAY DANIŞMA KURULU
Prof. Dr. Derya YÜCEL Şırnak Üniversitesi
Prof. Ebru KARAAĞAÇ Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuarı
Doç. Kerem AYKAL Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuarı
Doç. Günay TUZKAYA Şırnak Üniversitesi
Doç. Dr. Kıvanç AYCAN Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Burak SAĞIRKAYA Şırnak Üniversitesi
Dr. Batuhan İsmail KIRAN Şırnak İİ Milli Eğitim Müdürlüğü

ÇALIŞTAY DÜZENLEME KURULU
Doç. Günay TUZKAYA / Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü
Dr. Öğr. Üyesi Burak SAĞIRKAYA / Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü

RAPORTÖR
Mehmet Görkem BİLGÜTAY
Mehmet AVŞAR

TARİH
10 OCAK 2024

SAAT
15.00-17.00

YER
ŞIRNAK ÜNİVERSİTESİ GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ
KONFERANS SALONU




ÇALIŞTAY PROGRAMI

AÇILIŞ
(15:00-15:20)

Açılış Konuşması
Dinleti: Piyano/Doç. Günay TUZKAYA Klarnet/Mehmet AVŞAR

I. OTURUM
(15:20-16:20)

(15:20-15:35) Erken Yaşta Müzik Eğitimi: Doç. Günay TUZKAYA
(15:35-15:50) Gitarla Adanmış Bir Ömür: Mehmet Görkem BİLGÜTAY
(15:50-16:05) Klarnete Dair Bir İnceleme: Mehmet AVŞAR
(16:05-16:20) Müzik Terapisi ve İletişim: Dr. Öğr. Üyesi Burak SAĞIRKAYA

II. OTURUM
(16:30-16:50)

I. Masa: Okul Öncesi ve İlkokulda Müzik Eğitimi ve Eğitimsizliği
II. Masa: Ortaokul ve Liselerde Müzik Eğitimi ve Eğitimsizliği

Bu oturumda ilimiz müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda çalıştay çıktılarına ele alınması ve gelecek projeler için bilgi akışının sağlanması hedeflenmektedir.

Oturum Yürütücülere
Doç. Günay TUZKAYA
Dr. Öğr. Üyesi Burak SAĞIRKAYA

KAPANIŞ
(16:50-17:00)

Çalıştay sonuçlarının katılımcıları ile paylaşılması ve kapsamı "Çalıştay Raporu" Şırnak Üniversitesi Rektörlüğü, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanlığı ve çevirim-içi platformlarda paylaşılacaktır.

0-6 YAŞ GELİŞİM DÖNEMİNDE AİLE EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

THE IMPORTANCE OF FAMILY EDUCATION IN THE DEVELOPMENTAL PERIOD OF 0-6 YEARS OF AGE

HATİCE KUŞBABALI¹, SEVİNÇ SÜTLÜ²

1 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur, Türkiye, hatice_kusbabali@hotmail.com

2 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Burdur, Türkiye, ssutlu@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Çocukların nitelikli bakım ve eğitim ihtiyaçlarına ulaşma hakkı, vazgeçilmez bir haktır. Günümüzde aile yapısında yaşanan değişikliklerle birlikte ihtiyaçlar da farklılaşmaya başlamıştır. Çekirdek aile yapısına geçiş ve kadının iş hayatına katılımıyla beraber çocuğuna bakış açısı değişmiş, bu da beraberinde ailelerin çocuklarına nasıl nitelikli bakım ve eğitim verebilecekleri sorusunu gündeme getirmiştir. Ailelerin çocuklarıyla kısa sürede nitelikli vakit geçirme ihtiyacı ortaya çıkmış ve önem kazanmıştır. 21.Yüz yıl eğitim ihtiyaçları belirlenirken öncelikli olarak çocuğun her alanda gelişiminin sağlıklı olabilmesi hedeflenmektedir. Çocuğun gelişim aşamalarında önemli bir yere sahip olan 0-6 yaş dönemini başarıyla bir sonraki aşamaya taşımak, yapılandırılmış aile ve çocuk eğitimleriyle mümkün olacaktır. Bu dönemde özellikle çocuklarla iletişim, çocukların gelişim özellikleri, çocuk ve medya konularında ailelerin bilgilendirme ihtiyacı olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada ulusal ve uluslararası literatürdeki araştırmalar ışığında, çocukların 0-6 yaş gelişim dönem özelliklerinin açıklanması, literatür ışığında çocuklara yaklaşım konusunda ailelerin temel eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, Aile Eğitimi'nin çocuğun gelişimine nasıl etki ettiği ve eğitimde kullanılacak yöntemler konusunda önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Aile Eğitimi, Çocuk Gelişimi, Gelişim Dönemler

ABSTRACT

Children's right to access their qualified care and education needs is an inalienable right. Today, with the changes in family structure, needs have also begun to differ. With the transition to the nuclear family structure and women's participation in business life, the perspective on their children has changed, which has brought to the fore the question of how families can provide qualified care and education to their children. The need for families to spend quality time with their children in a short time has emerged and gained importance. When determining the education needs of the 21st century, the priority is to ensure the healthy development of the child in all areas. Successfully moving the 0-6 age period, which has an important place in the development stages of the child, to the next stage will be possible with structured family and child education. It is stated that during this period, families need to be informed, especially about communication with children, developmental characteristics of children, children and media. In this study, it is aimed to explain the characteristics of the development period of children between the ages of 0-6 in the light of research in the national and international literature, to determine the basic educational needs of families in approaching children in the light of the literature, to make suggestions about how Family Education affects the development of the child and the methods to be used in education.

Keywords: Family Education, Child Development, Developmental Periods

GİRİŞ

Çocuğun gelişim temellerinin atıldığı ilk yer, ailesinin yanındır. Doğum öncesinden, sırasına ve sonrasında çocukla yaşanan sürecin her yönden sağlıklı olması, ebeveynlerin birbiriyle olumlu etkileşimine, uyumuna ve ailelere verilmesi gereken eğitime bağlıdır. Hızla değişen dünya şartlarına uyum sağlamak giderek zorlaşmaktadır. Bilimde, teknolojiye, eğitimde, aile yapısında, sağlıkta, doğada, ekonomide yaşanan değişimler, yeni ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. Dünyanın bu hızlı değişimine cevap verebilmesi, 21. Yüzyıl becerilerinin neler olabileceği ve dolayısıyla uluslararası 21. YY eğitim araştırmalarının yeni ihtiyaçlara nasıl katkı sağlayacağı konusunda, önem kazanmaktadır. Değişen dünya şartlarına hızlı ve etkili cevap verebilmek, öncelikle çocukların ve ailelerin eğitilmesiyle mümkün olacaktır. Günümüzde aile yapısında yaşanan değişimler, farklı ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. Böylece, toplumun değişen ihtiyaçları, aile içi rolleri de farklılaştırmıştır. Kadının ailede değişen rolü üzerine, iş hayatında daha fazla rol alması, anne baba eğitiminin önemi ve gerekliliği konusunda araştırmacılar için ortak nokta olmuştur (Berger, 2004). Çocuğun, 0-6 yaş gelişim döneminin kritik bir döneme rastlaması, çocuğa ve aileye verilecek olan eğitimlerin önemini arttırmaktadır. Çocuğun kişilik gelişiminde, istendik davranış kazanımında, ruhsal ve fiziksel yönden sağlıklı, kendi kendine yetebilen, yakın çevresine dolayısıyla yaşadığı dünyaya faydalı bir birey olarak yetişmesinde, ailenin rolü büyüktür. Aile içinde çocuklar dili, becerileri ve kültürlerinin sosyal ve ahlaki değerlerini öğrenirler. (Kurt, 2013). Çocuk, ailesinin kendisine sunabileceği imkanlar çerçevesinde, gelişir, büyür ve bir gelişim döneminden diğerine geçer. Ailenin demografik yapısı, ruhsal ve bedensel sağlığı, kültürü ve inançları, çocuğa karşı tutumları çocuğun gelişiminde etkilidir. Ailenin çocuğuna sunacağı oyun ve nesne keşfi olanakları, çocuğun fiziksel dünya ile tanışmasına, aynı zamanda insanlar arasında biricik bağ kurmasına imkan tanır. *Aile içinde çocuklar dili, becerileri ve kültürlerinin sosyal ve ahlaki değerlerini öğrenirler* (Kurt, 2013). Bu bağlamda; çocuğun iletişim becerilerinin ilk temelleri de ailede atılmış olur. Ailenin iyi bir dinleyici olma becerisi, çocuğun duygularını anlamasına ve dolayısıyla çocuğun sağlam bir güven duygusuyla birlikte, iletişim becerilerinin de gelişimine katkı sağlar. Bu çalışmada ulusal ve uluslararası literatürdeki araştırmalar ışığında, çocukların 0-6 yaş gelişim dönem özelliklerinin açıklanması, literatür ışığında çocuklara yaklaşım konusunda ailelerinin temel eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, Aile Eğitimi'nin çocuğun gelişimine nasıl etki ettiği ve eğitimde kullanılacak yöntemler konusunda önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır.

0-6 YAŞ ÇOCUĞUN GELİŞİMİ VE ÇEVRE FAKTÖRÜ

Organizmada döllenmeden ölüme kadar geçen süreçte gözlenen düzenli ve sürekli değişikliklere gelişim denir. Gelişim bedensel, zihinsel, davranışsal, ve duyuşsal alanlardaki değişimin bir bütünüdür.

(Aydoğan, 2020).Gelişim alanlarındaki değişimler, bir alandan diğerine geçişle ve farklılaşma yolu ile olur.Gelişim bir süreçtir. Bu süreç içinde ortaya çıkan somut ürün ise, gelişmedir. (Aydoğan,2020). Çocuğun gelişiminin istendik yönde ilerlemesi ve süreklilik arz etmesi; büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin olumlu etkileşimiyle mümkün olur. Çocuğun bireysel gelişim hızına hazırbulunuşluk düzeyi eşlik eder. 0-6 yaş gelişim dönemi, çocuğun her alanda hızla geliştiği kritik bir dönemdir. Bu dönem çocuğun; beyin gelişimiyle beraber diğer gelişim alanlarında büyük ilerleme kaydettiği, çevresel uyaranlara açık ve öğrenme hızının en yüksek olduğu yıllardır. (Bryant,& Graham, 1993). Çoğu eğitim bilimci ve eğitim psikoloğu çocuğun gelişiminde çevre mi yoksa kalıtım mı daha etkili olmuştur sorusuna cevap aramıştır. Günümüzde çevre faktörünün çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmakla birlikte, çevre ve kalıtım faktörünün çocuğun gelişimine nasıl etki ettiği sorusuyla önem kazanmaktadır. Çevre faktörünün etkililiği, çocuğun her alanda geliştiği, ilk öğrenme ve deneyimlerini yaşadığı kritik bir dönem olan, 0-6 yaş döneminde olmaktadır. Çocuğun gelişiminde olumlu ilerleme, aile içinde ve okulda iyileştirilmiş, zenginleştirilmiş ve yapılandırılmış çevre koşulları ile olmaktadır. Bu da çocuğun gelişiminde çevrenin önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Çevre faktörüyle çocuğun gelişimini etkileyen,iç içe geçmiş yapılar birbiriyle etkileşim halinde, çocuğu merkeze alarak çocuğun gelişimini içten dışa doğru etkiler. (Bronfenbrenner,1986). Çocuğun 0-6 yaş döneminin kritik bir dönem olduğu düşünüldüğünde, merkeze yani çocuğa en yakın çevre olan aile,okul,arkadaşlar ve komşular ekolojik yaklaşımda mikrosistemi oluşturarak etkisi bakımından çocuğun gelişiminde kritik bir role sahip olur.

AİLE EĞİTİMİ VE ÇOCUK

Çocuğun ilk yakın çevresi olan ailenin, çocuğun gelişiminde birinci derecede sorumlu olması, aileye verilecek olan eğitimin önemini artırmaktadır. 0-6 yaş gelişim döneminin çocuğun her alanda gelişiminin hızlı ve etkisi bakımından kalıcı olduğu kritikal bir döneme rastlaması, aile eğitimlerinin daha çocuk doğmadan yapılmasının ve çocuk ilkokula başlayıncaya kadar geçen süreçte, eğitimlerin süreklilik ve zorunluluk arz etmesi önem kazanmaktadır. Çocuğun gelişiminde anne ve baba eğitimlerinin gerekliliği, sürekliliği ve zorunluluğu giderek önem kazanmaktadır. (Berger, 2004). Çocuğun gelişiminin üst seviyede olması, ana-baba ve öğretmenlerin kritik dönemde çocuğa belirli yaşantı deneyimleri sunmasına bağlıdır. (Sanemoğlu,2020). Çocuğun tüm gelişim alanlarının istendik yönde ilerlemesi, çocuğa sunulan çevreyi keşfetme fırsatları ve çocuğun bu fırsatları doğru kullanabilmesi, çocuğun teşvik edilmesiyle mümkün olur. (Sharma,& Cockerll,2014). Çocuğa sunulan keşfetme fırsatlarının etkililiği, ebeynlerin çocuklarına güvende hissettireceği, sağlıklı ortamlarda olur. Anne ve babaların çocuk için, sağlıklı ve güvenli bir ortam sağlama sorumluluğu vardır. (Kitapçı, U.2005). Anne, baba ya da çocukla yakından ilgilenen yetişkinin çeşitli nedenlerden dolayı, bakmakta oldukları çocuklara yetememe durumunda ise; çocukların sağlıklı gelişimi için ulusal ve uluslar arası devletlerin aracılığı ile çocukların ve ailelerinin hakları koruma altına alınmış ya da desteklenmiştir.

Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu gelişmesi için sevgi ve anlayışa gereksinimi vardır. Ana-babanın bakım ve sorumluluğu altında ve her durumda yakınlık, maddi ve manevi güvenlik ortamında elden geldiğince yetiştirilir. Ailesiz ve yeterli destekten yoksun çocuklara özel bakım sağlamak, toplum ve kamu makamlarının ödevidir. Çok çocuklu aile çocuklarının korunması amacıyla devletçe ve başka kaynaklardan yardım sağlanır. (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, 1959). Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının, vasilerinin ya da kendisinden hukuken sorumlu olan diğer kişilerin hak ve ödevlerini de gözönünde tutarak, esenliği için gerekli bakım ve korumayı sağlamayı üstlenirler ve bu amaçla tüm uygun yasal ve idari önlemleri alırlar. (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989). Normal gelişim süreci yaşayan çocuklarla beraber risk faktörü taşıyan çocukların ayrıca özel eğitim gerektiren çocukların bakım ve eğitim ihtiyacı olduğu kadar, ebeveynlerin de bu doğrultuda alması gereken bakım ve eğitim ihtiyacı vardır. Ayrıca, ebeveynlerin kendi aralarında ve çocukla olan iletişiminin nasıl olacağı, çocuğun gelişim alanlarının özellikleri, çocuğun gelişiminde risk faktörleri ve bu risk faktörlerinin giderilmesinde nelerin etkili olduğu ve nasıl önlenebileceği, değişen küresel ve yerel ihtiyaçların neler olduğu ve bu ihtiyaçların nasıl giderileceği, günümüz dijital dünyasında ebeveynlerin kendilerini ve çocuklarını nasıl geliştireceği ve koruyacağı gibi konularda önleyici, koruyucu, müdahale edici desteklere ve böylece bilinçli yaşam sürmeye ve nitelikli eğitim almaya ihtiyacı vardır. Bu bağlamda Türkiye ve diğer dünya ülkelerinde birçok eğitimler verilmektedir.

TÜRKİYE’DE VE DÜNYADA AİLE EĞİTİM ÇALIŞMALARI VE PROGRAMLARI

Çocuk haklarını savunmak üzere Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1989 yılında onaylanan *Çocuk Hakları Sözleşmesi* doğrultusunda, çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmak ve çocukların var olan potansiyellerinin açığa çıkmasındaki fırsatların önünü açmak üzere UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) görevlendirilmiştir. Türkiye’de çocuk haklarını desteklemek ve çocuk refahıyla ilgili kilit alanlarda programlar yürütmek üzere UNICEF Türkiye Ülke Ofisi, ülke programı temelinde faaliyet göstermektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Eğitim ve Yayın Daire Başkanlığı koordinasyonunda, Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve UNICEF iş birliğinde Ankara’da 06-08 Aralık 2023 tarihleri arasında “Aile Eğitim Programı (AEP) Uygulama Yönergesi Çalıştayı” düzenlenmiş, çalıştayda Aile Eğitim Programı (AEP) kapsamında yürütülen eğitim faaliyetlerine ilişkin ilke, usul ve esasları belirlemek üzere oluşturulan taslak yönergenin taşra teşkilatında görev alan personel ile istişare etmek için, 81 ilden idareci ve eğitici düzeyinde 81 kişinin katılımı ile düzenlenen çalıştayda Aile Eğitim Programı (AEP) eğitimlerine ilişkin uygulama yöntemlerine, hizmet akışlarına, görev ve sorumluluklara, uygulayıcı niteliklerine, tanıtım ve duyuru çalışmalarına ilişkin ilke, usul ve esaslar istişare edilmiş ve grup çalışmaları değerlendirilmiştir. (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Eğitim ve Yayın Daire Başkanlığı koordinasyonunda, Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) iş birliğinde Ankara’da 02-06 Ekim 2023 tarihleri arasında “Yeni

Yaklaşımlarla Aile Eğitim Programı Eğitici Eğitimi” gerçekleştirilmiştir. Beş gün süren “Eğitici Eğitimi Programı”na,47 ilden 52 Aile Eğitim Programı (AEP) Eğiticisi/Formatörü katılmış ve Eğiticilere eğitim ve uygulama becerilerini artırmak üzere,eğitim konuları ile ilgili uzman bir psikolog eğitim vermiştir. (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Eğitim ve Yayın Daire Başkanlığının koordinasyonunda Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve UNICEF iş birliğinde 10-14 Temmuz 2023 tarihinde, Aile Eğitim Programı (AEP) eğiticilerin eğitim ve uygulama becerilerinin desteklenmesi amacıyla “Yeni Yaklaşımlarla Aile Eğitim Programı Eğitici Eğitimi” düzenlenmiş ve 47 ilden 50 Aile Eğitim Programı (AEP) Eğiticisi/Formatörü eğitim ve becerilerini arttırmak amacıyla uzman psikolog tarafından bilgilendirme ve uygulama çalışmaları yapılmıştır. (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı,2023). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının bünyesinde verilen eğitimlerin alan başlıkları;”Aile Eğitim ve İletişimi Alanı”, “Hukuk Alanı”,İktisat Alanı”,”Medya Alanı”,Sağlık Alanı”,ve “Evlilik Öncesi Programı”dır.Bu program çerçevesinde kurum personellerine, çocuklara, gençlere, öğrencilere, ebeveynlere, eğitimler verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün faydalanıcı olduğu, Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti’nin eş finansmanı ile UNICEF’in teknik desteği ile yürütülen “Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” kapsamında okul öncesi eğitime devam eden çocukların gelişimini ve öğrenmesini desteklemek ve değerlendirmek için proje yürütülmüştür.(Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü,2020-2023). Bu kapsamda,çocuklar için; “sesli ve görsel öykü kitapları”,”çocuk etkinlik kitapları”,aile ve toplum için; “toplum kılavuzu”, “aile etkinlik kitabı”, “aile rehberi”, öğretmenler için; “etkinlik kitabı”, ve “kılavuz kitabı”, ve beraberinde ayrıca projeye ilgili bazı materyaller hizmete sunulmuştur.Bir başka çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü,Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı’nın “Aile Eğitim Bültenleri” her ay aylık aile bülteni olarak erişime sunulmaktadır.(Milli Eğitim Bakanlığı,Temel Hizmetler Müdürlüğü, 2023...).Bu bültenlerden bazı konu başlıkları; “Okul öncesi Dönem Çocukları İle Bilinçli Teknoloji Kullanımı” Nisan 2024,”Okul öncesi Dönem Çocuklarda Davranış Problemleri ve Çözüm Önerileri” Mart 2024,”Eğitimde Ailenin Rolü” Şubat 2024,”Oyun Çocuklarımız İçin Niçin Önemli?” Ocak 2024,”Ebeveyn Tutumları” Aralık 2023 sıralanabilir.Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı’nın başlattığı“Aile Okulu Projesi” Mart 2022’de aileleri güçlendirmek adına daha sağlıklı aile yapısı oluşturmak üzere,uzmanlar ve eğitici formatörleri tarafından, okullarda ailelere eğitimler verilmiştir.(Milli Eğitim Bakanlığı,2022).Aile Okulu”projesinin eğitim konu başlıkları ise;” Aile İçi İletişim Becerileri”, ”Bilinçli ve Güvenli Teknoloji Kullanımı”,”Çatışma ve Stres Yönetimi”,”Bağımlılıkla Mücadele”,Sosyal Duygusal Beceri Gelişimi”,”Akran İlişkileri”,”Sağlıklı Beslenme ve Fiziksel Aktivite” konuları, ihtiyaçlar doğrultusunda eğitime sunulmuştur.Yine Milli Eğitim Bakanlığı “e-Yaygın Projesi”kapsamında Halk Eğitim Merkezi Bilişim Ağı (HEMBA) uzaktan eğitim imkanıyla birçok aileye ve kişiye çağın ihtiyaçlarına uygun bir çok konuda eğitim vermektedir.(Milli Eğitim Bakanlığı,Halk Eğitim Merkezleri Bilişim Ağı,2023).HEMBA’da, çocuk ve aile eğitimlerini

içerebilecek bazı konu başlıkları;“Yetişkinler İçin Erken Çocukluk Eğitiminde Drama Etkinlikleri Kursu”,“Yetişkinler İçin Erken Çocukluk Döneminde Akran İletişimi Kursu”,“Dijital Okuryazarlık Kursu(Temel Seviye)”,“Bireysel Gelişim ve Kültürel Farkındalık Semineri(Veliler İçin)”,“Çocukla İletişim Kursu”,“Anne-Baba Tutumları ve Çocuk GelişimiSemineri(Veliler İçin)”,“Çocukta Temel İhtiyaçlar Kursu”,“Çocuklar İçin Dekoratif Ahşap Süsleme Semineri”,“Eğitimde Oyun Etkinlikleri Kursu”,“Geri Dönüşüm ve Sıfır Atık Eğitimi Semineri”,“0-72 Ay Çocuk Gelişimi Kursu”,“Özel Eğitimde Toplumsal Farkındalığı Artırma Semineri”,“Aile Okulu Semineri(Veliler İçin)”,“Öğrenmeyi Öğrenme Semineri”, Çevre ve İklim Değişikliği Farkındalık Semineri”, “Ailede İlk Yardım Semineri” uzaktan eğitim olarak eğitime sunulmuştur. Değişen dünya şartlarında aile eğitimleri ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli başlıklarda toplanmıştır.Aile eğitimlerinin aile içi sağlıklı ilişki ihtiyaçlarını karşılama yanısıra, ebeveyn eğitimleri, ailenin sağlık, iktisat, hukuk, gibi konularda bilgilendirilmesi, evlilik ilişkisini geliştirme gibi gerçekleştirilen başarılı uygulama örneklerine bakıldığında dikkat çeken programlardan birisi, Harvard Üniversitesi Harvard Family Research Project (HFRP) tarafından geliştirilen “The Family Development Demonstration Grant (FDDG) / Aile Kalkınmasında Yardım Uygulaması (AKYU)” programıdır.(Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Aile Eğitimi Programları Üzerine Notlar). Aile eğitimlerinde medya okuryazarlığı konu başlığında önemli örnekler görülmektedir. Bu program içeriklerinde, aileleri medyanın zararlı etkilerinden korumayı hedefleyen uygulamalar yer almaktadır. Bu eğitim programına örnek olarak “Medya Okuryazarlığı” programı Amerika Malibu’da bulunan Center for Media Literacy (Medya Okuryazarlığı Merkezi) tarafından geliştirilmiştir. Bu programda verilen eğitimlerin medya okuryazarlığı araştırmalarını ve teorilerini ebeveynlerin, çocuk bakıcılarının, öğretmenlerin, gençlik liderlerinin faydalanacağı pratik bilgilere, araştırmalara ve eğitim araçlarına dönüştürmek suretiyle, çocuklara ve yetişkinlere global medya kültürü içinde yaşama ve öğrenme becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir.(Aile Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Aile Eğitimi Programları Üzerine Notlar). Ebeveyn eğitim programları Avrupa ülkelerinde de en sık yer alan, eğitimler arasındadır.Başarılı ve etkin bir uygulama örneği olarak, Almanya’da Aile Merkezleri (Familienzentrum) uygulaması yer alır. Aile Merkezleri, sadece çocuklarla ilgilenmekle kalmayan, bütün aileye destek veren okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Aile Merkezleri aileye çocuk eğitiminde yardımcı olmakta, çocuklara erken yaşlarda gelişim desteği vermektedir. Bu nedenle aile kurma, aile danışmanlığı ve çocuk eğitimi konularında hizmet veren kurumlar ile ailelere, çocuklara ve gençlere yönelik diğer kurumlar, okul ve dernekler birlikte çalışmaktadır. Aile Merkezleri böylelikle velilere birçok hizmeti tek elden verebilmektedir. Aile Merkezleri, verdikleri çok amaçlı hizmetleri buldukları semtlerdeki ailelerin ihtiyaçlarına göre belirlemektedir. Aile Merkezleri,Aile Kurma Kurumu ve Aile Danışmanlığı ile birlikte çalışmaktadır. Böylece,ailelere çocuk eğitiminde karşılaştıkları sorunlarda daha iyi destek olabilmekte ve rutin sorunların üstesinden gelebilmeleri için rehber olmaktadır.(Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı,Aile Eğitimleri Üzerine Notlar). Bir başka program da Prag-Ebeveyn-Çocuk-Programı (Prager-Eltern-Kind-Programm-PEKIP) bir yaşına kadar

bebeği olan ailelere özel geliştirilmiş olan eğitim programıdır.Sosyal hizmet çalışanları, pedagoglar, psikologlar ve bebek hemşirelerinden oluşan program, bebeklerin ilk yılında ve ebeveynlerine çocuğu tanımaları ve çocuğun gelişimine uygun hareket etmelerini sağlayan erken çocuk ebeveynliği eğitimi vermeyi amaçlamıştır.(Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı,Aile Eğitimleri Üzerine Notlar). Ailelere eğitim içeriklerinin, eğitim seminerleri yoluyla ulaştırılabileceği, internet ortamı imkânlardan yararlanılarak hazırlanmış uygulamalar Singapur Hükümeti'nin e-vatandaşlık sistemi içerisinde gerçekleştirmektedir. Aileye ve bireye yönelik bilgilendirmeler sunan online sitesi, ailedeki her bireye ihtiyaç duyabileceği önemli konular hakkında bilgi sağlamayı amaçlamaktadır. Site temelde aile sağlığının toplum için son derece önemli görülmesi, güçlü ve dayanıklı ailelerin toplumun dinamiğini oluşturacağı düşüncesiyle oluşturulmuştur.(Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı,Aile Eğitimleri Üzerine Notlar).

SONUÇ

Globalleşen dünyada her alandaki gelişmeler,durdurulamayacak kadar hızla değişmekte ve yeni değişimler neticesinde,ihtiyaçlar da faklılaşmaktadır.Hızla değişen dünyaya uyum sağlamak gittikçe zorlaşmakla beraber yeni değişimlere uyum konusunda çözüm yolları arayışı gün geçtikçe artmaktadır.Değişen dünya şartları ve ihtiyaçlarına etkili ve hızlı çözüm yolları bulabilmek 21.YY Eğitim Becerileri'nin uygulanabilir,etkili,ve yeni durumlara kolay evrilen beceriler olması gerektiği önem kazanmaktadır.21.YY Eğitim araştırmalarına konu olabilecek yeni başlıklar ise; yapaylaşan dünyada, insanın sosyal bir varlık olarak temel ihtiyaçlarını, yaşadığı toplum ve dünya etik değerlerini kaybetmeden,ruh ve beden sağlığını koruyarak yaşayabilmenin yollarını bulabilmeyi içermelidir.Çağın değişimi ve yönelimleri çocuğun gelişiminde gereksinim duyduğu ihtiyaçları da farklılaştırmaktadır.Çocuğun gelişimi çevreden oldukça etkilenmektedir.Farklılaşan gereksinimler ihtiyacı karşılamakla beraber birçok şeyden ödün vermeyi de gerektirmektedir.İşte bu noktada gelişen,değişen dünyaya sağlıklı uyum sağlamak,ancak aile ve çocuk eğitimleriyle mümkün olur.Aile ve çocuk eğitimlerinin önemi anlaşıldıkça aileye ve çocuğa yapılan yatırımların olumlu geri dönüşü görüldükçe, ülkelerin ve dolayısıyla dünyanın refahı artacaktır.Çocuğun 0-6 yaş gelişim dönemi çocuğun gelişiminde kritik bir döneme rastlamaktadır.Bu nedenle bu dönemde edinilen kazanımlar kalıcı ve etkisi büyük olacaktır.Çocuğun ve ailenin gelişimi, tesadüflere bırakılamayacak kadar değerli ve önemlidir.Ailelerin çocukların bu kritik döneminde dikkat etmesi gereken hususlar doğru iletişim yöntemleri ve yaklaşımlar konusunda yönlendirme eğitim ihtiyaçları olabilmektedir.Temel konularda ve ihtiyaçlara göre aile eğitimleri okul öncesi kurumlarında, okul öncesi öğretmenleri tarafından verilmektedir.Fakat;okul öncesi öğretmenlerinin yoğun çalışma temposu içinde, aile eğitimlerini verimli bir şekilde sunabilmesi oldukça zor olmaktadır. Bunun için halihazırdaki çözüm yollarına yenileri eklenerek, aile eğitimleri okul öncesi eğitim ile beraber zorunlu hale getirilmelidir.

ÖNERİLER

Günümüzde değişen aile yapısı; geniş aileden çekirdek aileye...Kadının değişen hayat şartlarına aile içinde katkıda bulunmak için, dışarıda çalışarak mesayi harcaması...Ben duygusunun öne geçmesi...Bireysel olmayı bireyselleşmeyi yanlış anlamamız...Sosyal bir varlık olan insanın, azalan hatta yok olan akraba ve komşuluk ilişkileri...Manevi değerlere verilen önemin azalması...Dijital teknolojinin yanlış kullanımı...İnsanın yalnızlaşması...gibi nedenlerle nesilden nesile aktarılan sosyal,duygusal davranışların giderek ilkel benliğe hizmet etmesi,hayatın hızlı akışı içinde insanın kendine ve çevresine yetememesi,insan davranışlarının karmaşık hale gelmesine neden olmaktadır.Bu bağlamda yalnızlaşan kendi sosyal çevresinde yalnız kalan kadın ve erkeğin hayatlarını birleştirmeleriyle ilk sosyal bağların yeniden kurulacağı bir döneme girmesi,evlilik öncesi becerilerin hayat ve sağlık kalitelerini arttıracığı bir gerçek olup,bu aşamada verilecek olan hali hazırdaki evlilik öncesi eğitimlerin yaygınlaşması ve zorunlu hale getirilmesi elzemdir.Sonrasında çocuğun aileye katılımıyla beraber eğitimlerin devamı ve yeni konuların eğitime ışık tutacağı bir gerçektir.Okul öncesi ile beraber çocuğun ve ailenin eğitimi yeni ihtiyaçlara cevap verebilmek için yeniden yapılanarak şekil alacaktır.Aile ve çocukların eğitimlerinin tek bir çatı altında toplanmasıyla, eğitimlerin pragmatik ilerlemesi hayata nitelikli anlam kazandıracaktır.

KAYNAKÇA

1. Aydoğan,D.(2020).*Eğitim psikolojisi:Gelişimle ilgili temel kavramlar*.(8.baskı).Pegem Akademi.
2. Berger,E.H.(2004).*Parents as partners in education:Families and schools working together*.(6th ed).New Jersey:Pearson Prentice Hall.
3. Bronfenbrenner,U.(1979).*The ecology of humandevelopment:Experiments by nature and design*.Harvard University Press.
4. Bryant,D.M.,&Graham,M.A.(1993).*Implementingearly intervention:From research to effective practice*.The Guilford Press.
5. Kurt,G.(2013).*Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa Nobel Yayıncılık Kitapçı*
6. Uysal,F.(2005).*Anne ve çocuk sağlığı Morpa Yayıncılık*
7. Sanemoğlu.N.(2020)*Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*(27.baskı)Anı Yayıncılık.
8. Sharma,A&Cockerll,H.(2014).*Marysheridan'sFromBirth to five years :Children'sDevelop Mental progress*(4th ed).New York:Routledge.
9. UNICEF,*Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu Unicef.org/turkiye/çocuk-haklarına-dair-sözleşme*(1989).
10. *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi*,(1959)
11. *Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ,Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Aile Eğitim Programları (AEP)*
12. *Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Aile ve Toplum Hizmetleri Müdürlüğü, Eğitim ve Yayın Daire Başkanlığı, Aile Eğitim Programı, Haberler (13 Aralık; 06 Ekim; 14 Temmuz 2023).*

12. *Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Aile Eğitimi Programları Üzerine Notlar*
13. *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı, Aile Eğitim Bültenleri (Aralık 2023; Ocak, Şubat, Mart, Nisan 2023).*
14. *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, Aile Okulu Projesi (Mart 2022).*
15. *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, e-Yaygın Projesi kapsamında, Uzaktan Eğitim, Halk Eğitim Merkezi Bilişim Ağı (HEMBA).*



ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÇOCUK KARİKATÜR HİKÂYELERİNDEKİ KARAKTERLERİN ÇOCUĞUN ÖZSAYGI DÜZEYİ VE MİZAHİ TEPKİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

(THE EFFECT OF CHARACTERS IN CHILDREN'S CARICATURE STORIES ON CHILDREN'S SELF-ESTEEM
LEVEL AND HUMOROUS REACTIONS IN EARLY CHILDHOOD)

DENİZ KARASU1

ÖZET

Hayatın ilk dönemlerindeki tecrübelerin, kazanılan alışkanlıkların hayatın yetişkinlik dönemlerini önemli düzeyde etkilediği düşünülmektedir. Hayat boyu gelişim evresinde gelişimin oldukça hızlı olduğu çocukluk döneminde çocukların okumuş oldukları, dinledikleri ya da kitabın görsellerini takip ettiği çocuk kitaplarının çocuk hayatında ciddi bir yeri olduğu söylenebilmektedir. Gündelik yaşamda stres oluşturan unsurların negatif sonuçları ile mücadele etmede mizahın mevcut rolü son derece önemlidir. Mizah kullanımının oluşturduğu neticeler, bireylerin özgüvenini arttırmaktadır, uyum evresini basitleştirir ve bireylerarası sorunların çözümlenmesine fayda sağlar. Mizah bireysel ve toplumsal problemlere, yaratıcılığın uyarılması neticesinde herkesçe kabul edilebilir çözümler oluşturulmasını sağlar. Özellikle de köklü medeniyet ve kültür değişimlerinin yaşandığı, yeni çözüm yöntemlerinin ve sentezlerinin arandığı buhranlı zamanlarda mizah kullanımının yoğunluğunun arttığı görülmektedir. Dönemimizde mizah, oldukça kapsamlı bir şekilde oldukça istendik ve hatta üstün bir kişilik özelliği şeklinde kabul edilir ve yüksek mizah seviyesine sahip kişilerin yaratıcılık şeklindeki pozitif bazı bireysel özelliklerine de sahip oldukları düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mizah Gelişimi, Karikatür Hikayeleri, Özsaygı ve Mizah

ABSTRACT

It is thought that the experiences and habits gained in the early periods of life have a significant impact on the adulthood periods of life. It can be said that children's books that children read, listen to or follow the visuals of the book have a serious place in children's lives during childhood, when development is quite rapid in the lifelong development phase. The current role of humor in combating the negative consequences of stressors in daily life is extremely important. The results of the use of humor increase the self-confidence of individuals, simplify the adaptation phase and help to solve interpersonal problems. Humor provides solutions to individual and social problems that are acceptable to everyone as a result of the stimulation of creativity. It is seen that the intensity of humor use increases especially in times of crisis, when radical civilizational and cultural changes are experienced and new solution methods and syntheses are sought. In our time, humor is widely accepted as a highly desirable and even superior personality trait, and people with high levels of humor are thought to have some positive individual characteristics in the form of creativity.

Keywords: Development of Humor, Cartoon Stories, Self-Esteem and Humor

GİRİŞ

Hayat boyunca gelişen duygusal yetkinlik, duygu ifadelerini ve tecrübeleri, kişinin kendi duygularıyla başka insanların duygularını anlamasını ve duygu düzenleme yeteneklerine sahip olmasını içermektedir. Genel olarak bebeklerde doğumdan sonra hangi duyguların olduğu hususunda ikiye ayrılan düşünceler mevcutken, duygu durumlarının çocuklarda bulunan gelişimi ile ilgili orta fikir bulunmaktadır. Araştırmacıların başka bir bölümü de duyguların bebeklik zamanından sonra ilk başta memnuniyetle sıkıntılı olmak arasında iki esas duruma bağlı olarak bu durumun gözlemlendiğini belirtmektedir.

Duygusal ifadeler, çocuklar adına temel iletişim biçimi olarak ifade edilir. Yeni doğan çocuklar, istek ve ihtiyaçlarını belirtmek için ağlama ya da sosyal olduklarını hissettikleri hallerde gülümseme tepkileri vererek duygu gelişimlerine yönelik erken ipuçları sergileyebilmektedirler. Çocuklar gelişimlerinin ilk aylarında göz teması oluşturmayı, dokunmayı ve gülümsemeyi öğrenmektedirler.

Yapılan çalışmada genel olarak erken çocukluk çağı döneminde çocuklara yönelik yayınlanan karikatür hikayelerinde bulunan karakterlerin çocuklardaki öz saygı seviyesi ve mizahi tepkilerine yönelik etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak literatür taramasında ilgili kavramlar incelenmiştir. Yapılan çalışma erken çocukluk çağındaki bulunan çocukların, karikatür kitaplarında bulunan karakterlerin öz saygı seviyesi ve mizahi tepkilerine olan etkisinin ortaya koyulması bakımından bir önem taşımaktadır.

AMAÇ/ÖNEM

Bu araştırmanın temel amacı, karikatür ve karikatüre dayalı karakterlerin erken çocukluk dönemindeki çocukta bıraktığı mizahi tepkiler ve özsaygı düzeyindeki değişikliklerin sürecinin çocuk üzerindeki etkisi/ katkısı ve karikatür hikaye karakterlerinin erken çocukluk dönemindeki çocukların mizahi tepki ve özsaygı düzeyine etkisini belirlemektir. Yapılacak çalışmada bu etkileri belirlemek amaçlı yapılmıştır. Zihinde anlamlandırılan bu kodlamalar, çocukların hazır bulunuşluk becerilerine ve üst düzey bilişsel becerilere (eleştirel, problem çözme, yansıtıcı düşünme vb.) oluşmasını sağlar ya da var olan bu becerilerin gelişimine katkı sağlar. Karakterleri kendi hayatlarıyla özdeşleştirme, karşılaştırma ve ilişkilendirmede etkili olduğu görülen karikatür ve çeşitlerinin çocukta özsaygı düzeyini de geliştirmesi de kaçınılmaz olacaktır. Örnekleyecek olursak kavram karikatürleri çocukların konuşma becerilerine, taklit yeteneklerine çocuğun zihninde oluşturduğu şemasındaki görsel karakterleri farklı karakterlerle ilişkilendirmesine katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada da bu etki düzeyleri belirlenecektir. Çocuklar, bu karikatürlerde gördüğü karikatür kahramanlarını günlük yaşama daha hızlı ve basit bir şekilde yaşamına transfer etmektedir Aynı zamanda çocukların olaylar ve kahramanlar üzerinde sorgulayıcı, özsaygı düzeyini artırıcı ve düşündürücü bakış açısını kullanmasını sağlamaktadır Çocukların okul içerisinde ya da dışarıda yapılan etkinliklere ya da uygulamalara aktif olarak katılmasını sağlayan bu karikatürler kahramanlarının hikayelerde kısa metinler şeklinde verilmesinin çocukta özsaygı düzeyini arttıracığı düşünülmektedir. Sebebi de çocukların kahramanları veya karakterleri küçük parçalardan büyük parçalara doğru özdeşleştirdiği, somuttan soyut bilgilere geçilmesi, karakterler ile tam olarak özdeşleşmesinin, saygı düzeyine ve mizahi tepkilerine etkisine zamanla ulaştıkları ve bunu günlük yaşama transfer ettiği vb. düşünülmektedir. Karikatüre dayalı yapılan bir kazanım, çocukların hayata farklı bakış açıları yaklaşmasını, farklı karakterleri yorumlamalarını ve mizahi tepkileri ile bağdaştırması ile arasında bağ kurulmasını sağlayacağı düşünmekteyim. Mizahi olarak verdiği tepkileri örnek almakta ve taklit becerisini geliştireceği düşünülmektedir. Problemlere bazen eğlenerek bazen gülerken bazen de hiciv yaparak çözüm bulmaya çalışması beklenmektedir. Bu

çalışmada karakter hikayelerindeki karakterlerin çocuğun güldürmek için yaptığı davranışlar ve özsaygı düzeyi arasında anlamlı farklılık olup olmadığı açıklanarak, karikatür hikaye karakterlerinin erken çocukluk dönemindeki çocuğun davranışlarına objektif etki ya da katkısının alanyazın için önemi vurgulanacaktır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Erken Çocukluk Dönemi

İnsan yaşamını kapsamakta olan her çeşit eğitim, kazanım, yaşantı, kavram ve teknik erken çocukluk zamanında şekillenmektedir. Bu zamanda oluşacak olan temel ise kişinin bütün hayatını da etkisi altına almaktır. Bu nedenle gelişen ve gelişmekte olan ülkeler erken çocukluk zamanı çalışmalarına ciddi özen göstermektedirler. Eğitim psikolojisi konusunda yürütülmüş olan çalışmalar da bunları doğrular özelliğindedir. Freud'un ilk beş yıl, Rousseau'nun da ilk 12 yıla indirgedikleri ve kişinin bütün yaşamının bu zamanlardaki yaşama göre şekilleneceğini belirtmiş oldukları erken çocukluk dönemi eğitimi, birey yaşamı bakımından vazgeçilmez bir öneme sahiptir (1).

Eğitim yaşamının ilk aşamasında oluşturulmakta olan erken çocukluk eğitimi, çocuğun anne karından ilkökula girdiği döneme dek geçirmiş olduğu seneleri kapsamakta olan ona güzel ve doğru biçimde yön veren ve onu daha sonraki eğitim kademesine hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde bulunan bir eğitim yolculuğudur. Bahsi geçene dönemlerde kazanılan davranışların ciddi bir parçası yetişkinlik zamanında kişinin alışkanlıklarını, karakterini, değer yargılarını ve tavırlarını şekillendirmektedir. Bu kapsamda erken çocukluk zamanındaki eğitim, çocukların gelecek yaşamlarını bütünüyle etkileyecek olan ciddi bir evredir (2).

Erken çocuk dönemi eğitim amaçlarının ve ilkelerinin belirlenmesinde, ülkelerin hakim ideoloji siyasi ortam ve ekonomik durum gibi pek çok faktörün etkisi altında olduğu bilinmektedir. Dönemimizde çeşitli yaş grupları genel olarak erken çocukluk eğitiminin amaç kitlesini meydana getirmekle beraber erken çocukluk dönemi eğitimi denildiği zaman bahsi geçen yaş grubu genelde 5-6 yaş grubudur. Dönemimizde genelde erken dönem çocukluk eğitimi verilir iken kamu kaynaklarından faydalanılmaktadır. Bahsi geçen eğitim hizmetinden yararlanma düzeyleri gelişmiş olan ülkelerde 3 ila 5 yaş grubu adına %100'e yakın iken, gelişmekte olan ve az gelişmiş olan ülkelerde de bu düzey azalmaktadır (3).

Erken Çocukluk Döneminde Gereksinimler

Kişiler içsel dürtüler ile ortaya çıkan çeşitli ihtiyaçlara sahiptirler. İnsanlar arasındaki gereksinimlerin farklı olması, kişisel ve davranışsal olan farklılıkların oluşmasına neden olmaktadır. Toplumu oluşturan kişilerin fiziksel ve psikolojik bakımdan sağlıklı olmaları için erken çocuklukta temel ihtiyaçlarının yeterli düzeyde ve zamanında karşılanması gerekir.

Erken dönem çocukluk çağında kişinin ihtiyaçları ile ilgili literatür incelendiği zaman konunun birçok araştırmacı tarafınca incelendiği, ilgi ve sevgi, beslenme ve sağlıklı bakım, oyun ve hareket, güven, kendisini tanıma, yetişkin desteği ve özgürlük gibi temel gereksinimler üstünde durulduğu görülmüştür (4, 5). Bu gereksinimler ise şu şekildedir:

- a) İlgi ve sevgi gereksinimi

- b) Sağlıklı beslenme ve bakım
- c) Güven
- d) Oyun ve hareket
- e) Kendisini tanıma

Özsaygı (Benlik Saygısı)

Benlik saygısı, kişinin bir insan konumunda kendi değerine yönelik bireysel değerlendirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (6). Genelde benlik saygısı, kalıcı ve istikrarlı bir bireysel özellik olarak ortaya çıkar. Benlik saygısı, bireyin kendi inançlarını, davranışlarını, duygularını ve görünümünü değerlendirmesi şeklinde benlik ile alakalı farklı inançları içerebilmektedir. Kişinin kendisini negatif ve pozitif bütün yönleri ile algılamasıdır (7).

Benlik saygısı kişinin davranışlarını tümüyle etkilemekte ve kişinin davranışını yönlendirmektedir. Kişinin yakın bir ilişki kurması ve ilişkinin istikrarında oldukça etkilidir. Bunun nedeni ise kişilerin romantik ilişkilerinde ilişkide yeterli oldukları ya da olmadıklarına yönelik olarak değerlendirmeler yapmalarıdır (8).

Bowlby, erken dönemlerde oluşturulan bağlanmanın, benlik saygısının ortaya çıkması ve yetişkin zamanlarda yüksek ve düşük benlik saygısının temelini oluşturduğunu ifade etmiştir (9). Gözlemsel araştırmalar, güvenli olarak bebeklerin, çevreyi güven ile keşfetmelerine ek olarak kendisini sevmeyi teşvik etmekte olan başkaları ile sıcak ilişkilere sahip olduklarını doğrulamaktadır. Buna karşı kaçınan bebekler ise bu tarz çağrışımlardan noksan ve çevreyi genel olarak içsel ilgi yerine zorunlu bir şekilde kendisine güvenerek ya da savunmacı yollar ile keşfediyor olarak görünmektedir (10).

Özsaygı düzeyini etkileyen faktörler; aile, çevre, başarı ve öğretmen olarak dört başlıkta ele alınabilir. Coopersmith için özsaygı kişinin sahip olmuş olduğu değerlerce belirlenmektedir (11). Değerlerin oluşmasında ve kişiyi etkilemesinde ise iki adet önemli unsur bulunmaktadır. Bunlar ise kişinin çevresi ve ailesidir. Kendi değerini eğer ki bir kişi bağımsız şekilde oluşturabiliyor ise özsaygı seviyesi fazladır. Coopersmith envanterini hazırlarken benlik, akran grubu, aile, okul ve genel sosyal aktivite gibi sorulara yer ayırmıştır. Eğer bir birey kendi değerini bağımsız olarak oluşturabiliyor ise özsaygı seviyesi fazladır (12).

Çocukluk Döneminde Öz Saygı

Kişi dünyaya geldiği zaman ailesinden bazı özellikleri genetik bir şekilde alırken, bazı özellikleri de çevresi sayesinde geliştirebilmektedir. Rossenberg için kişinin ait olduğu bir grup tarafınca onaylanması özsaygı bakımından oldukça önemlidir. Kişi kendisini bir gruba ait olarak hissetmiyor ise özsaygı seviyesi oldukça düşük olacaktır (7).

Aile içerisinde özsaygı seviyesi yüksek olarak büyütülen çocuklar okulda bu durumu sürdürebilirler. Ancak ailesi tarafınca desteklenmeyen bireyler ise okul ortamında kazanmış oldukları başarıları, becerileri, öğretmen teşviğini ve arkadaşlarının desteklerini kullanarak özsaygılarının gelişmesine fayda sağlayabilirler. Kendisini değerli ve yeterli hisseden öğrenciler ise başarı hissini, ait olma ve saygı görme hissini okulda arkadaşları ve öğretmenleri sayesinde tatmaktadır. Bu nedenle okul içerisinde her tür öğrencinin bahsi geçen duyguları tecrübe etmesi gerekir. Öğretmenlerin öğrencilerine olan desteği ve teşviği oldukça önemlidir.

Mizah

Bergen ve Rousta tarafından mizah, mevcut olan dili, fikir ve kavramlarla kahkahayı ortaya çıkaran başka unsurları birleştirmekte olan bir süreç şeklinde ifade edilmiştir. Onlara göre mizah sayesinde çocukların oyundan bağımsız olarak bulunmayan yaşamının ve hayat anlayışının, incelenebileceğini ve hatta bu evrenin dönüştürülebileceği ifade edilmektedir (13).

Orekoya ve diğerleri, genel olarak mizahın öğrenmeye yönelik motivasyonu yükselttiğini, öğrenmeyle alakalı endişenin azaltıldığını ve eğlenceli bir eğitim ortamı oluşturulmasına fayda sunulduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda mizahın sosyal ve bilişsel anlamlarda gelişimsel faydaları olduğunu belirtmişlerdir (14).

Oshima da insanların farklı bakış açılarından bakmasını sağlamakta olan mizahın işlevlerini şöyle sıralamıştır (15):

- Kültürel ve toplumsal olan beklentilerin kişiler tarafınca algılamasına ve tekrardan hazırlanmasına fayda sağlar.
- Toplumda bulunan kurallar haricinde yer alan düşüncelerin de kavramsallaşmasına imkan tanır.
- Okulda mizahın öğrencileri motive ederek öğrenci ve öğretmen ilişkilerinin iyileştirilmesine destek olur.
- Kişinin zihinsel açıdan esnekliğe teşvik edilerek kültür ve iletişim yeniliklerini anlamlarına daha sonrasında da benimsemelerine fayda sağlar.

Erken Çocuklukta Mizah Gelişimi

Çocukların mevcut gelişimine oldukça fazla etkisi olan yılmazlık özelliklerinin daha sonradan kazanımı oldukça zordur. Karşılaşacakları güçlüklerin üstünden gelme noktasında esnek bir şekilde davranmaları gerekli olan çocukları, bunu yalnız başına yapamaz, bu kapsamda çocuklar, yılmazlık özelliklerini ne şekilde geliştireceklerini bilen ve temelde kendileri de yılmaz olan bu yetişkinlere ihtiyaç duymaktadır (16).

Yapılmış olan detaylı araştırmalar neticesinde, çocuklara kazandırılmasının gerekli olduğu belirtilen yılmazlık becerisinin, yuvalarda ve okullarda farklı eğitim sistemi ve oyunlarla desteklenmesi yoluna gidilmiştir (17). Eğitimciler koruyucu olan unsurlardan faydalanarak oluşturulan uygun çevre şartları ile okul çağından önce de çocukta bulunan yılmazlık özelliklerini geliştirmeye destek olabilmektedir (18).

Grotberg ise 4 ila 7 yaş arasındaki çocuklarda yılmazlığı teşvik edebilmek adına ailelere bazı tavsiyelerde bulunmuştur. Bunlara verilebilecek örnekler şu şekildedir (16):

- Şartsız bir şekilde sevgi göstermek ve bunu söylemek,
- Onaylanmayan davranışlar sergilendiği zaman çeşitli yöntemler kullanarak çocuğun sakinleşmesini sağlamak ve sonrasında yumuşak bir ses tonu ile konuşmak,
- Negatif durumların karşısında, yılmazlığa yönelik model olacak bazı davranışlar göstermek,
- Kurallara uyum sağlamak,
- Başarılı olunan hallerde, öfkesini doğru bir biçimde ifade etme şeklinde istenilen davranışlar gösterdiğinde övgü yapmak,
- En düşük seviyede yetişkin yardımıyla çocuğun bağımsız bir biçimde hareket etmesini sağlamak,
- Çocuğun şahsi duygularını ve başkalarının duygularını anlayabilmesine destek olmak,

- Çocuğun kendi mizacı ve yaşamında bulunan yetişkinlerin mizacının bilincinde olmasına destek olmak.

Seçkin ve Hasanoğlu ise çocuklarda yılmazlık yeteneklerinin geliştirilmesi adına gerekli şartların sağlanması gerektiğini ifade ederek bazı noktalara değinmiştir. Bunlar ise şu şekildedir (17):

- Çocuğun, şartsız bir şekilde sevildiğini hissettiği birisinin mevcut olması,
- Çocuktan yaş olarak büyük, problemlerini ve duygularını rahat bir şekilde paylaşabileceği, aile dışında güvenilir birisinin varlığı,
- Çocuğun, uğraşların neticesinde elde etmiş olduğu başarı adına ödüllendirilmesi,
- Çocuğun zor şartlarda güvenebileceği bir ailesinin bulunduğunu hissetmesi,
- Yılmaz özellikleriyle rol model olarak aldığı ve ona benzemeyi düşündüğü birisinin varlığı,
- Çocuğun her çeşit olumsuzluğun düzelebileceğine yönelik olan inancı,
- Çocuğun başkalarına kendisini sevdirebilmesi, pozitif ilişkiler oluşturmaması.

Ebeveynler konuşmaları, eylemleri ve çocuklarına sağlamış oldukları ortam sayesinde, onların sorumluluk ve özerk sahibi, özgecil ve empatik, durumlara ve insanlara umut ile güvenli yaklaşan, iletişim yeteneği yüksek, negatif düşünce, duygu ve tutumlarla başarılı bir biçimde başa çıkan kişiler olmasını sağlayabilmektedir. Bu durum ise çocukların zaman içerisinde kendi yılmazlık yeteneklerini geliştirme noktasında çok daha aktif duruma gelmesine destek olmaktadır (16).

Karikatür

İtalyanca “*caricare*” kelimesinden türeyen karikatür, hücum etmek ve anlam yüklemek şeklindeki manalarda kullanılmaktadır. Kelime anlamı olarak art arda yüklemek, taşıyabileceğinden fazla ayrıntı ile doldurmaktır. Benzetme sayesinde abartmak, alay etmek, bozmak ve çarpıtmak manalarını kazanmıştır. İtalyan sanatçıların bu tarz abartılı çizimlere “*caricatura*” ismini verdiği, kelimenin 1665 senesinde Fransızcaya da bu şekilde geçtiği bilinmektedir. Sonrasında tüm dünyaya yayılmış olan karikatür, Türkiye’ye de bu şekilde girmiştir (19).

“*Edebiyat ve resmin çocuğu*” olarak belirtilen karikatür biraz eğlence, haber, eleştiri, eğitim veya bütün bunların bir çizgi ile ifade edilmesidir. Karikatür, öğretici, eğitici, düşündürücü, eleştire ve gülümseten etkili ve oldukça yaygın bir sanat dalıdır (20).

Karikatürler içermiş oldukları anlam açısından dört çeşit başlığa ayrılabilirler. Bunlar sanat karikatürleri, esprili/mizahi/komik/aydınlatıcı ve açıklayıcı karikatürler ve editöryal karikatürler olarak sıralanmaktadır (21).

Sürekli olarak mizah ile karıştırılan karikatür terimi, mizahtan oldukça farklıdır. Karikatürün içerisinde mizah da bulunmaktadır. Karikatürü meydana getiren üç ana unsur çizgi ögesi, düşündürme ögesi ve güldürme ögesi (mizah)’dir. Mizaha, karikatüre göre çok daha kapsamlı bir şekilde bakmak mümkündür. Böylelikle mizah, mimik, jest, yazı, çizgi, şekil ve söz gibi alanlarda genişletilebilmektedir. Bu kapsamda karikatürün alanı da mizaha göre çok daha sınırlıdır. Karikatür adına hangi tanım incelenirse incelenirse, içerisinde daima çizgi kavramı yer alacaktır. Çizgi unsuru bulunmayan her çeşit gülmece ürünü, yani temelde mizah kesin olarak karikatürün dışındadır. Mizahın tanımında ise çizgi bulunabilir veya bulunmayabilir her iki durum da kabul edilmektedir. Sonuç olarak karikatür olmadan da mizah olabilmektedir. Gündelik yaşam koşuşturmasında daima karikatür ile karşılaşılabilir, fakat mizah ile genelde iç içe olunur. Bunun nedeni ise mizahın yaşamın bütün alanını taşıyabilmesidir (20).

SONUÇ

Okul öncesi zamandaki çocukların sosyal olarak ilk tecrübelerini kazandıkları yer ailedir ve bu zamanda gelişim son derece hızlıdır. Bu nedenle de anne ve baba ilgisi okul öncesi zamandaki çocuklar için oldukça önemli bir yere sahiptir. Bunun nedeni anne ve baba ilgisine çocukların eğitimleri, problem hallerinin durumlarının ve sosyalleşmesi çözümünde gerek duyulmasıdır.

Buna ek olarak baba ilgisinin erken dönem çocukluk zamanından başlayarak çocukların öz düzenleme ve bilişsel yeteneklerinin ve benlik teriminin gelişimine, birikim ve bilgilerin artmasına fayda sağladığı ve okula hazırlanarak gittikleri bilinmektedir. Ailesel hayat şartları, ekonomik durumu ya da öğrenim düzeyi çeşitlilik gösterse dahi anne baba ilgisinin çocukların akademik düzeyini arttırdığı, okula hazır bir şekilde gitmelerini sağladığı, pozitif davranış ve tutum edinmelerini desteklediği, özgüven, sosyal beceri ve iletişim yetenekleriyle pozitif akran bağlantıları geliştirmeleri açısından da etkili olduğunu göstermektedir.

Tüm çocukların gelişimsel özellikleri, çevrelerindeki kültürel değerler, aile tutumları veya psikososyal çeşitlilikler çocukların sosyal, zihin ve dil gelişiminde oluşan farklılıklardan ortaya çıkmaktadır. Özel yeteneği bulunan çocukların farklılıklarının en rahat görüldüğü alan ise düşünsel alandır. Özel yetenekli olan çocukların farklı etik, ahlaki ve sosyal konuları mizahi bakış açısı ile değerlendirme yetenekleri de yüksektir. Mizah anlayışı, çocukluk zamanında şekillenmektedir ve olaylara mizahi bir bakış açısı tüm çocuklarda farklılık göstermektedir.

Hayatın ilk senelerindeki tecrübelerin, edinilmiş olan alışkanlıkların hayatın yetişkinlik dönemlerini ciddi düzeyde etkilediği düşünülmektedir. Hayat boyu gelişim evresinde gelişimin en çabuk olduğu çocukluk döneminde çocukların okumuş oldukları, dinledikleri ya da kitabın görsellerini izlemiş olduğu resimli çocuk kitaplarının çocukların hayatında ciddi bir yeri olduğu söylenebilmektedir.

0 ila 6 yaş, hayat boyu sürecek olan öğrenme evrelerinin zemininin olduğu, 6 ila 12 yaş ve üstü yaşlar da bu öğrenme evrelerinin desteklenmiş olduğu dönemlerdir. Bu dönemlerde çocuklara hitap etmekte olan kitapların onları kısıtlı çevreleri haricine çıkararak farklı hayatları tanıyabilme, karakterleri gözlemleyebilme ve rol model alma imkanı sunar. Bu kapsamda, bahsi geçen kitapların çocukların toplumsallaşma evrelerine de fayda sağlayacağı bilinmektedir.

Resimler bazı zamanlarda ikinci bir hikayeyi de içerebilmektedir. Bu kapsamda resimli kitapların okurlara yazılı metnin sunduğu perspektiften başka bir bakış açısı sunabileceği de düşünülebilmektedir. Sözcük ve resimlerin ayrı hikayeler oluşturmasına ek olarak, beraber kusursuz bir bütünün parçaları olarak bulunduğunu ve okuyuculara farklı perspektifleri sunma olanağı bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

1. Oruç, C. (2014). Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi: Teorik Çerçeve, Yaklaşımlar ve Uygulama Örnekleri. *Yeni Türkiye*, 58(2), 621-635.
2. Yaşar Ekici, F. (2013). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceriler Açısından Karşılaştırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 543-562.

3. Gülaçtı, F. (2014). Türkiye'de ve Dünyada Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitimi. F. Gülaçtı&S. Tümkaya (ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
4. GÜVEN, G. ve AZKESKİN, K. E. (2020). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim. H. İbrahim Diken (ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi içinde*. Pegem Akademi Yayınları.
5. Orçan, M. (2021). Sosyal Gelişim. M. E. Deniz (ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim içinde* (ss. 124-172). Pegem Akademi Yayınları.
6. Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The Nature And Function Of Self-Esteem: Sociometer Theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 32, 1–62.
7. Rosenberg, M. Ve Court, D. (1979). Regulatory Sequences Involved In The Promotion And Termination Of RNA Transcription. *Annual Review of Genetics*, 13(1), 319-353.
8. Tözün, M. (2010). Benlik Saygısı. *Actual Medicine*, 18(7), 52-57.
9. Bowlby, J. (1973). The Role of Childhood Experience in Cognitive Disturbance. In *Cognition and Psychotherapy* (pp. 181-200). Springer US.
10. Sroufe, L. A., Carlson, E., & Shulman, S. (1993). Individuals in Relationships: Development From Infancy Through Adolescence.
11. Coopersmith, A. (1967). Figure Drawing As An Expression of Self-Esteem. *Journal of Personality Assessment*, 40(4), 370-375.
12. Rizvançe, Ş. (2005). *Türkiye ve Makedonya'daki Türk Asıllı Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Ankara]. Ankara Üniversitesi Açık Erişim Sisteminden erişilmiştir.
13. Bergen, D., & Rousta, M. M. (2019). Developing creativity And Humor: The Role Of The Playful Mind. In *Creativity and Humor*. Academic Press.
14. Orekoya O., Chan E., & Chik MP. (2014). Humor And Reading Motivation In Children: Does The Tickling Work. *International Journal of Education*, 6(1), 61-72.
15. Oshima, K. (2018). *Functions of Humor in Intercultural Communication and Educational Environments. Intercultural Communication in Asia: Education, Language and Values, Multilingual Education*. Springer International Publishing.
16. Grotberg, E. (1995). A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit. *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, 8, 1-39.
17. Seçkin, Ş., & Hasanoğlu, A. (2016). *Çocukta Rezilyans: Esneklik ve Toparlanabilme Becerisi*. Remzi.
18. Öğülmüş, S. (2001, Mart). Bir Kişilik Özelliği Olarak Yılmazlık (Resiliency). I. Ulusal Çocuk ve Suç: Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri.
19. Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye'de Karikatür, Çizgi Roman ve Çizgi Film*. İletişim Yayıncılık.
20. Efe, H. (2005). *Karikatür ve Eğitim*. Etki Yayınları.
21. Göçer, A., & Akgül, O. (2018). Türkçe Eğitiminde Karikatür Kullanımı ve Eğitsel Değeri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 86-100.

İLKOKULDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN MÜZİKAL YETENEKLERİNİN TESPİTİ VE YÖNLENDİRİLMESİ (7-10 YAŞ GURUBU) ISPARTA İLİ ÖRNEĞİ

UĞUR ORDU¹, PROF. DR. ZEKİ NACAĞCI²

¹Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Müzik Eğitimi ABD, Burdur, Türkiye, ugur18ordu@gmail.com

²Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TMDK, Burdur, Türkiye, [znacakci\(at\)mehmetakif.edu.tr](mailto:znacakci(at)mehmetakif.edu.tr)

ÖZET

Müzik eğitimi, sanatsal ve duygusal gelişime katkı sağlayan önemli bir unsurdur. Özellikle ilkokul düzeyinde, çocukların müzikal yeteneklerini keşfetmek ve geliştirmek, onların kişisel ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu bağlamda, ilkokul çağındaki öğrencilerin müzikal yeteneklerinin doğru bir şekilde tespit edilmesi ve yönlendirilmesi önemlidir. Ancak, bu sürecin etkinliği ve doğruluğu konusu zor ve bir o kadar da önemlidir. Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin müziksel yeteneklerinin doğru bir şekilde belirlenmesi ve yönlendirilmesi probleminde hareketle yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin müziksel yeteneklerinin tespiti nasıl yapılmaktadır, belirleme ve yönlendirme işlemlerinde yaşanan sorunlar nelerdir gibi sorulara cevap aranmış, bu çerçevede çözüm önerileri ve destekleyici görüşler sunulmuştur. Araştırma nitel bir desende; müzik öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve velilerden oluşan 30 kişilik bir grupta yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Görüşme formu ile elde edilen ham veriler “içerik analizi tekniği” kullanılarak analiz edilmiş, analiz neticesinde kodlanan verilerin frekans değerleri belirlenerek tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda probleme ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzikal Yeteneklerin Tespiti, Yönlendirme, Müzik Eğitimi

ABSTRACT

Music education is an important element contributing to individuals' artistic and emotional development. Especially at the elementary school level, discovering and enhancing children's musical talents can positively impact their personal and academic achievements. In this context, it is crucial to accurately identify and guide the musical abilities of elementary school students. However, the effectiveness and accuracy of this process are challenging yet significant topics. This study is conducted based on the problem of accurately determining and guiding the musical abilities of elementary school students. Questions such as how students' musical talents are identified and what problems are encountered in the determination and guidance process are addressed, and accordingly, solution suggestions and supportive views are presented. The research was conducted with a group of 30 participants consisting of music teachers, classroom teachers, and parents in a qualitative design. Data were collected through semi-structured interview questions. The raw data obtained from the interviews were analyzed using the content analysis technique, and the frequency values of the coded data were determined and presented in tables. Various recommendations regarding the problem were made as a result of the research.

Keywords: Detection of Musical Talents, Guidance, Music Education

1.GİRİŞ

“Müzik, belli bir amaç ve yöntemle, belli bir güzellik anlayışına göre işlenerek birleştirilmiş seslerden oluşan estetik bir bütündür” (Uçan, 1994, s.10). “İnsan yaşamıyla iç içe olan müzik, insan yaşamının her döneminde onunla birlikte yaşayan insanın onsuz edemediği bir olgudur” (Biber Öz, 2001, s.103). Müziğin insan hayatının her anında olması bu olgunun önemli olduğunu bizlere göstermektedir. Dolayısıyla bireylere sunulan müzik eğitimine de büyük önem verilmelidir. Özellikle eğitim hayatının başladığı ilk yıllar, müzikal temellerin sağlam atılması için çok önemlidir. Bu sebeple ilkokul yıllarında öğrencilerin eğitimini aldıkları müzik dersini sevmeleri ve müzikal olarak sağlıklı bir eğitim sürecinden geçmeleri gerekliliği göz ardı edilmemelidir.

“2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından müzik dersinin uygulanmasında dikkat edilecek hususlar sınıf seviyelerine göre programlamıştır. Bu programa göre müzik dersinin özel amaçları, uygulamada dikkat edilecek hususlar, öğretim programının yapısı, öğrenme alanları-süreleri ve kazanımlar gibi başlıklar altında birçok bilgiye yer verilmiştir. Öğrencinin müziği tanıyabilmesi, müzikle estetik yönünü geliştirebilmesi, müziksel algı ve birikimlerini geliştirebilmesi, Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlere ait öğeleri zenginlik olarak algılayabilmesi gibi birçok yönden gelişimsel fayda sağlayan müzik dersi, bireyin eğitim temellerinin atıldığı ilkokul eğitimi sürecinde çok önemli bir yere sahiptir” (T.C. MEB, 2018).

Sağlıklı bir müzikal eğitim ve yönlendirmenin yapılabilmesi için eğitim veren kişinin alanında uzman olması, bilgi ve birikime aynı zamanda müzikal yeteneğe sahip olması gerekmektedir. Buna istinaden müzik öğretmeni olarak görevini yürüten eğitimciler, bu göreve gelmeden önce çeşitli aşamalardan oluşan yetenek tespit sınavlarına tabi tutulmaktadır. Daha sonra aldıkları eğitimle gerekli bilgi birikime sahip olmaktadır. Günümüzde, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokullarda müzik derslerine eğitim fakültelerinden mezun olan sınıf öğretmenleri girmektedir. Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitim programı içinde müzik dersi bulunmaktadır ancak öğretmen adaylarına kapsamı dar bir eğitim verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, programda bulunan müzik dersini istenilen düzeyde yapabilmeleri için müzik ile ilgili temel bilgilere ve uygulama becerilerine sahip olması gerekir. Ancak eğitim ve sanat üzerine yapılan araştırmalar, ilköğretim okullarında müzik eğitiminin diğer işlenen derslere oranla daha zayıf ve yetersiz işlendiğini ve uygulayıcı konumundaki sınıf öğretmenin fazla önemsemediğini ortaya koymuştur (Kılıç, 2009; Barış ve Özata, 2009; Okan, 2010). Bu durum ilkokulda verilen müzik eğitimi sağlıklı mı? Öğrencilerin müzikal yeteneklerinin doğru tespiti ve yönlendirilmesi yapılabiliyor mu? Gibi soruları akla getirmiş ve bu sorulardan hareketle araştırmanın yapılması gerekliliği hissedilmiştir. Araştırmaya konu olan bu sorulara öğrenci velilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve müzik öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde cevap aranmaya çalışılmıştır. Yapılan literatür taramasında da erken dönem müzik yeteneği tespiti, sınıf öğretmenlerinin müzik dersindeki yetersizlikleri gibi çalışmalara rastlanmış

ancak ilkökul 1. 2. 3. 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin müzikal yeteneklerinin doğru tespiti ve yönlendirilmesi ile ilgili bir çalışma olmaması karşımıza bir eksiklik olarak çıkmıştır. Bireylerin, müzikle eğitim hayatlarının ilk yıllarında uzman bir eğitmen gözetiminde tanışmaları, varsa müzikal yeteneklerinin tespit edilerek doğru yönlendirilmesi gelecekte müzik bilimcisi, müzik öğretmeni, müzik terapisti ve müzisyenlik gibi birçok dalda meslek sahibi olma hayallerini güçlendirecektir. Sağlıklı bir müzik eğitimi ve sonrasında doğru yönlendirme sadece mesleki anlamda değil, sosyal ve kültürel anlamda kendini geliştirmiş, estetik yönü güçlü, kendini ifade etme kabiliyeti yüksek, ruhsal ve bedensel yönden mutlu ve sağlıklı bireylerden oluşan bir toplum olmamıza vesile olacaktır.

1.1. Problem Cümlesi

Yukarıda belirtilen hususlar çerçevesinde, araştırmaya konu olan problem cümlesi; “İlkokulda öğrenim gören öğrencilerin müzikal yeteneklerinin tespiti ve yönlendirilmesi nasıl yapılmaktadır?” olarak belirlenmiş ve bu cümlenin yön verdiği çalışmaya aşağıda belirtilen alt problemler ile yanıtlar aranmaya çalışılmıştır.

1.2. Alt Problemler

İlkokulda öğrenim gören öğrencilerin müzikal yeteneklerinin;

1. Tespiti ve yönlendirilmesi hakkında veli görüşleri nasıldır?
2. Tespiti ve yönlendirilmesi hakkında sınıf öğretmeni görüşleri nasıldır?
3. Tespiti ve yönlendirilmesi hakkında müzik öğretmeni görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; ilkökulda öğrenim gören öğrencilerin müzikal yeteneklerinin tespiti ve yönlendirilmesinin doğru yapılıp yapılmadığı sorusundan hareketle, tespit ve yönlendirme yapılabilirse daha doğru yapılabilmesi, yapılamıyorsa problemlerin tespit edilerek ortadan kaldırılmasına yönelik çözüm yolları ve öneriler sunmak amacıyla yapılmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; taşıdığı amaç ve odaklandığı problem durumu dikkate alındığında, ilkökulda öğrenim gören öğrencilerin müzikal yeteneklerinin doğru tespiti ve yönlendirmesinin yapılabilmesine engel olan durumların tespit edilip ortadan kaldırılması, mevcut uygulamanın verimliliğinin artırılarak öğrencilere müzikal anlamda daha iyi bir gelecek sunulması açısından önem taşımaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Isparta/Merkez il milli eğitim müdürlüğüne bağlı ilkokullarda eğitim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlılar

Bu araştırmaya katılan veli, sınıf öğretmeni ve müzik öğretmenlerinin görüşlerini açıklıkla ifade ettikleri, kaynakların geçerli ve güvenilir olduğu ve araştırmada kullanılan yöntemlerin problemin çözümüne uygun olduğu sayıtlılarından hareket edilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel bir araştırma tekniği olan betimsel araştırma modeli kullanılmış aynı zamanda nitel veri analizi tekniğinden yararlanılmıştır. “Nitel araştırma; gözlem, görüş ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006). “Betimsel araştırma ise, yaşayanların hali hazırda var olanların, yaşananların ne olduğunu betimleyip açıklanarak ortaya konulması olarak ifade edilebilmektedir” (Sönmez ve Alacapınar, 2014, s.46).

2.2. Katılımcı Gurubu

Araştırmanın katılımcı gurubunu, Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı farklı ortaokul ve liselerde görev yapan 10 müzik öğretmeni, farklı ilkokul sınıf düzeylerinde eğitim veren 10 sınıf öğretmeni ve bu ilkokullarda öğrenim gören 10 öğrencinin velisi oluşturmaktadır. Öğretmenlik görevi yürüten katılımcıların mesleki kıdemlerine bakıldığında ise çoğunlukla 15 yılı aşkın süredir görev yaptıkları görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme protokolünün oluşturulabilmesi için ilköğretim müzik dersi öğretim programı incelenmiş ve temel müzik eğitimi ile ilgili kaynaklar taranmıştır. Isparta ili merkez ilçesinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan, sınıf ve müzik öğretmenlerinden oluşan bir guruba, ayrıca tercih edilen ilkokullarda öğrenim gören öğrenci velisi gurubuna araştırmanın alt

amaçları ile paralel olarak çeşitli sorular hazırlanmıştır. Bu aşamadan sonra sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formunun yapı ve kapsam geçerliği alan uzmanlarının yönlendirmeleri sonucunda sağlanmıştır. Bu bağlamda öğrenci velilerine 5 adet, ilkokul sınıf öğretmenlerine 4 adet ve müzik öğretmenlerine 3 adet sorulan açık uçlu soru, görüşme formunu şekillendirmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama işlemi 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci dönemi (güz yarıyılı) 1-27 Kasım 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve 27 gün sürmüştür. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, ihtiyaç duyulduğunda görüşülen kişi ile iletişim kurmada derinlere inebilmeyi, kendini daha net, anlaşılır ifade edebilmeyi, soruları belirlenen amaç çerçevesinde yönlendirebilmeyi gerektirir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021). Bunu sağlamak için, görüşmeci görüşme sürecinde katılımcının verdiği cevaplar doğrultusunda önceden belirlenen sorular üzerinde değişiklik yapabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmede yer alacak soruların biçimine karar verirken, öncelikle göz önünde bulundurulması gereken soruların nasıl uygulanacağıdır. Yüz yüze görüşme, görüşmecinin, görüşülen kişi ile olumlu ve iyi bir bağ kurmasını sağlar. Görüşmeciye hem dinleme hem de gözlem yapma olanağı verir. Diğer veri toplama yöntemlerine göre daha karmaşık soruların sorulmasını sağlar (Büyüköztürk, vd., 2021, 162). Bu avantajlarından dolayı planlanan görüşmeler, görüşülecek katılımcı ile iletişime geçilip randevu alınarak görev yaptıkları kurumlarda veya planlanan uygun bir yerde yüz yüze yapılmıştır. Araştırmanın amacı katılımcıya anlatıldıktan sonra gönüllü olarak katılım sağlanmış ve yapılan görüşmede katılımcı kimliğinin gizli kalacağı belirtilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılardan ses kaydı için izin alınmış ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme süreleri 10-20 dakika arasında değişmektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada alt problemlerin ortaya koyulabilmesi için; katılımcı grubundan belirlenen amaç doğrultusunda yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen ham veriler “içerik analizi tekniği” kullanılarak analiz edilmiş olup, analiz neticesinde kodlanan verilerin frekans değerleri belirlenerek tablolar halinde sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin bir kısmı hiçbir değişiklik yapılmadan örnek olarak sunulmuştur. “İçerik analizi, insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi, sayısallaştırılması süreci olarak

tanımlanabilir. Bu yaklaşımın özünde yazılan ve söylenenlerin kategorileştirilmesi ve ne sıklıkta olduklarını saymak yatar” (Balci, 2004).

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışma grubunu oluşturan veli, sınıf öğretmeni ve müzik öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu bölümde öncelikle toplanan verilerden örnekler verilmiş, daha sonra bulgular tablo halinde sunularak yorumlanmıştır. Belirlenen alt probleme karşılık gelen görüşlerin birden fazla olması durumlarında fikir birliği olması açısından örnekler üzerinden tek bir gösterim sunulmuştur.

Araştırmada, çalışma grubundan İlkokulda Öğrenim Gören Öğrencilerin Müzikal Yeteneklerinin Tespiti ve Yönlendirilmesi hakkında düşünceleri ve görüşleri alınmak istenmiştir. Çalışma grubuyla yapılan görüşmede tasarlanan sorulara alınan cevapların bazıları birebir kişilerin ifadelerine göre örnek amaçlı yazılmıştır. Katılımcı grupları veli, sınıf öğretmeni ve müzik öğretmeni olarak belirlenerek her bir guruba ayrı ayrı hazırlanmış sorular yöneltilmiştir. Örnek amaçlı yazılan cümleler, kişilerin isimlerinin verilmemesi için katılımcı (KV1, KV=Katılımcı veli), (KSÖ2, KSÖ=Katılımcı sınıf öğretmeni), (KMÖ3, KMÖ=Katılımcı müzik öğretmeni) şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre, çalışma grubuna sorulan açık uçlu sorulara ilişkin verilerden elde edilen örnekler, bulgular ve yorumlar şöyledir;

2.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde velilere sorulan beş adet görüşme sorusundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu bağlamda bazı katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“İlkokulda müzik öğretmeni derse girmiyor, sınıf öğretmenlerinin müzik öğretmeni kadar yeterli olacağını düşünmüyorum. Belki bazı okullarda müziğe yeteneği olan sınıf öğretmenleri vardır, ancak çocuğumun dersine giren öğretmenin yetenek tespitini ve yönlendirmesini sağlıklı bir şekilde yapabildiğini düşünmüyorum. Müzik dersine müzik öğretmeni girerse daha sağlıklı bir sonuca ulaşabileceğini düşünüyorum” (KV1).

“Müzik öğretmenlerinin desteğiyle, çeşitli etkinliklerde çocuklara görevler verilebilir. Çocuğun hangi alana yeteneği varsa o alanda ilerlemesi gelişimine faydalı olacaktır. Örneğin sesi güzelse veya bir enstrüman çalıyorsa bununla alakalı bir etkinlikte görev verilebilir. Bu tür etkinliklerin çocuğun gelişimine fayda sağlayacağını düşünüyorum” (KV5).

Tablo 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Görüşlerin Analizi

<i>İfadeler</i>	<i>f</i>
<i>1.Müzik dersine gereken önem verilmemektedir.</i>	5
<i>2.Müzik etkinlikleri arttırılmalıdır.</i>	10
<i>3.Müzikal eğitim veren benzer kurumları biliyorum.</i>	9
<i>4.Müzik eğitimi veren benzer kurumlara öğrenciler yönlendirilmelidir.</i>	10
<i>5.Müzik dersine müzik öğretmeni girmelidir.</i>	10
<i>6.Müzik atölyesi gibi fiziki ortamlar oluşturulmalıdır.</i>	7
<i>7.Çocuğumun mesleğinin müzikle alakalı olmasını isterim.</i>	9
<i>8.Müzikal yetenek tespiti ve yönlendirilmesi sağlıklı yapılmıyor.</i>	10

Tablo 1'e göre katılımcıların yarısı (%50) çocuklarından aldıkları duyum doğrultusunda sınıf öğretmeninin müzik ders saatinde diğer ders kazanımlarını işlediklerini ifade etmişlerdir. Bunun sebebinin sınıf öğretmenlerinin çocuklarının sözel ve sayısal derslerine ağırlık vermesi olduğunu dile getiren katılımcıların tamamına yakınının (%90) Isparta il merkezinde bulunan bilim sanat merkezi ve halk eğitim merkezi gibi müzik eğitimi veren kurumların varlığını bildikleri, bu kurumların amacı, ne tür alanlarda çalışma yaptıkları ve çocuklarının bu tarz kurumlarda eğitim alabilmesi için hangi adımları izleyecekleri konusunda bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Ülkemizde faaliyet gösteren bilim sanat merkezleri özel yetenekli öğrencilerin “Yetenek alanı/alanlarının geliştirilmesi sürecinde, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının bütünlük içerisinde ele alınmasını, yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilmesini, bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını, özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmalarını, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme ya da belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmelerini amaçlar” (T.C. MEB, 2015, s.2). Katılımcıların tamamının (%100) bu amaçlar doğrultusunda eğitim veren Isparta Şehit Polis Mehmet Karacatilki Bilim ve Sanat Merkezi'ne çocuklarının eğitim alabilmeleri için yönlendirilmesini istediği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin müzikal anlamda sağlıklı bir tespit ve yönlendirme yapamadığını belirten katılımcıların tamamı (%100) müzik derslerinin müzik öğretmeni tarafından işlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Müzik öğretmeni eşliğinde işlenmesi

istenen müzik derslerinin, çocukların motivasyonlarının arttırılabilmesi, dersin daha verimli işlenebilmesi ve amaca hizmet edebilmesi için farklı enstrümanların olduğu müzikal görsellerin yoğun olduğu dikkat çekici bir müzik atölyesinde yürütülmesi gerektiğini ifade eden katılımcıların (%70) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Çocuğunun ileride müzikle alakalı bir meslek sahibi olmasını isteyen katılımcıların (%90) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çocuğunun ileride müzikle alakalı bir mesleğe sahip olmayıp, müziği hobi olarak yapması gerektiğini düşünen katılımcılar (%10) araştırmanın küçük bir gurubunu oluşturmaktadır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmenlerine sorulan dört adet görüşme sorusundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu bağlamda bazı katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur. *“Sınıf öğretmeni olarak müzik dersinde kendimi yeterli görmüyorum. Bunun sebebi olarak biz lisans eğitiminizden önce herhangi bir yetenek sınavına tabi tutulmadık ve daha sonrasında derinlemesine bir eğitim almadık. Mutlaka müziğe yeteneği olan öğretmenler vardır ama benim müzikal yeteneğim yok. Ben çocukta yetenek olup olmadığını ayırt edemem. Buna çözüm olarak, bu işin uzmanı olan bir müzik öğretmeni eşliğinde çocuklar dinlenerek yetenekleri tespit edilebilir ve yönlendirilebilir”* (KSÖ8). *“Öğrencileri ders dışında çeşitli konserlere götürmek ve ders esnasında imkân bulunabilirse onlara rol model olabilecek nitelikte yerel veya ulusal düzeyde tanınmış sanatçılar sınıfa çağırmak öğrencilerin sanata bakışını değiştirecektir. Bu sayede öğrenciler sanatçı kavramını ve sanatın ne olduğunu daha iyi öğrenebilirler diye düşünüyorum”* (KSÖ1).

Tablo 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Görüşlerin Analizi

İfadeler	f
1.Müzik dersinde sınıf öğretmeni olarak kendimi yeterli buluyorum.	3
2.Sınıf öğretmenlerinin aldığı müzik eğitimi yeterli değildir.	10
3. Müzik dersine müzik öğretmeni girmelidir.	10
4. Ders süresi arttırılmalıdır.	7
5.Müzik dersi için fiziki şartlar iyileştirilmelidir.	10
6.Müzik dersine gereken önem verilmemektedir.	6
7.Müzik eğitimi veren benzer kurumlarla iş birliği yapılmalıdır.	8
8.Ders içi ders dışı müzik etkinlikleri arttırılmadır.	10

Tablo 2'ye göre sınıf öğretmenlerinden oluşan katılımcı gurubunun kendilerini ve diğer zümrelerini, müzik dersinde öğrencilerin müzikal becerilerini geliştirebilecek, onların yeteneklerini tespit ederek sağlıklı bir yönlendirme yapacak kadar yeterli bulmadıkları görüşünün yoğunlukta olduğu söylenebilir. Müzik dersi işleyişinde yeterli olduğunu düşünen, sağlıklı bir müzikal tespit ve doğru yönlendirme yapabildiğini ifade eden katılımcı gurubunun ise daha az bir kesimden (%30) oluştuğu görülmektedir. Yapılan bir araştırmada "ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin müzik alanında yeterli bilgiye sahip olmamalarına bağlı olarak öğrencilerin öğrenmesinde güçlükler yaşandığı belirtilmiştir (May ve diğerleri, 1993; akt. Kılıç, 2009, s.130). Başka bir araştırmada ise "sınıf öğretmenleri alan uzmanı olmadıkları için uygulamada kaygı taşıyorlar, bunun sonucunda da müzik öğretimi konusunda yeterince etkili olamıyor ve güvensizlik hissediyorlar" (Kane 2005; akt. Kılıç, 2009 s.131). Sonuçları ortaya çıkmıştır. Yapılan bu araştırmalar katılımcı gurubunun çoğunluğunun (%70) müzik dersinde kendilerini yetersiz görme sebeplerini destekler niteliktedir. İlköğretimin tüm kademelerinde müzik dersine girmekte olan katılımcı gurubunun tamamının (%100) bu dersin alanında uzaman, lisans döneminde eğitimini almış, derinlemesine bilgiye sahip olan müzik öğretmenleri tarafından işlenmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcı gurubunun çoğunluğu (%70) müzik dersinin haftada 1 ders saati (40 dakika) olduğunu ve bu sürenin uygulamalı bir ders olan müzik dersi için yetersiz olduğunu ifade ederek ders süresinin artırılmasının öğrencilerin motivasyonları, bu derse olan yönelimleri bakımından olumlu etkileri olacağını ifade etmektedirler. Öğrencilerin müziğe ilgi duymaları, yönelimlerinin artırılması ve ders verimliliğinin en üst seviyeye taşınması amacıyla okulların fiziki anlamda geliştirilmesi gerektiğini katılımcıların tamamının (%100) ifade ettiği görülmektedir. Kalabalık sınıfların sınıf mevcudunun azaltılması, farklı enstrümanların içerisinde olduğu bir müzik atölyesi oluşturulması ile fiziki şartların iyileştirilmesi gerekliliğini dile getiren katılımcıların yarısından fazlasının (%60), müzik dersinde gerekli yeterliliğe sahip olamadıkları ve gereken fiziki ortamlar sağlanamadığı için müzik dersine gereken önemin verilmediğini, bazı durumlarda müzik ders saati içerisinde sayısal ve sözel diğer derslerin kazanımlarını işlediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcı gurubunun büyük çoğunluğu (%80) öğrencilerin müzikal yeteneklerinin tespiti ve yönlendirilmesinde kendilerini yetersiz hissettikleri için il merkezinde eğitim faaliyeti yürüten bilim sanat merkezi müzik öğretmenleri ile iş birliği içerisinde olunması gerektiğini ifade etmektedir. Müzik öğretmenlerinin, bilim sanat merkezi sınavına başvuracak öğrencileri bire bir tanınması ve yeteneklerini sınav öncesinde taramasının, özellikle müzikal yeteneği olan aynı zamanda kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler açısından olumlu yönde olacağı katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin müziğe yönelimlerinin artırılması, sanat icracılarını model alabilmelerinin sağlanması ve öğrendikleri bilgilerin soyut kalmayıp somutlaştırılabilmesi için ders içinde mahalli veya ulusal

sanatçıların sınıfa davet edilmesi gerektiğini belirten katılımcıların tamamı (%100) ders dışında da konser, müzik kurum ve kuruluş gezileri gibi etkinliklerin artırılması gerektiğini ifade etmektedirler.

3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde müzik öğretmenlerine sorulan üç adet görüşme sorusundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu bağlamda bazı katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“İlkokulda müzik dersine giremememizin sonucu olarak verimli bir müzik dersi işlenememektedir. Dolayısıyla öğrencilerimizin de ortaokula geldiklerinde yeterli müzikal bilgiye sahip olmamaları, nota bilgisi ve repertuar bilgilerinin yetersiz olması gibi durumlar hızlı bir şekilde ilerlememizi güçleştirmektedir. Ortaokulda enstrüman eğitimi verecek olsak bile bu süreç belli alt yapıya sahip olanla olmayan öğrenci arasında fark olduğu için uzayacaktır. Gönül ister ki ilköğretim kademesindeki müzik dersine de branş öğretmeni girsin ve bu tür sorunlarla karşılaşılmasın” (KMÖ5).

“İlkokulda çok fazla veli desteği olduğunu düşünmüyorum. Sınıf öğretmenleri ve müzik öğretmenleri iş birliği yaparak müziğin olumlu etkilerini velilere anlatmalı ve onları bilinçlendirmelidir” (KMÖ8).

Tablo 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Görüşlerin Analizi

İfadeler	f
1. Müzik dersine müzik öğretmeni girmelidir.	10
2. Erken dönemde müzikal yetenek tespiti ve yönlendirilmesi sağlıklı yapılamamaktadır.	9
3. Müzik dersine gereken önem verilmemektedir.	5
4. Sınıf öğretmenleri ile iş birliği yapılmalıdır.	9
5. Veliler bilinçlendirilmelidir.	2
6. Ders içi ders dışı müzik etkinlikleri artırılmamıştır.	8
7. Sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilmelidir.	5
8. Fiziki şartlar iyileştirilmelidir ve ders süresi arttırılmalıdır.	3
9. Eğitim sistemi gelişmiş ülkelerin eğitim modelleri incelenmelidir.	1

Tablo 3'e göre katılımcı gurubunun tamamı (%100) ilkokulların tüm kademelerinde müzik dersine, alanında uzman müzik öğretmenlerinin girmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. "Öğretmenin konu alanını çok iyi bilmesi, eğitim ve öğretimle ilgili bilgi, beceri ve tutumlarla donanık olması gerekir. Öğretmendeki eksiklikler, tutarsızlıklar eğitim ortamını olumsuz yönde etkileyebilir." (Sönmez, 1994; akt. Umuzdaş, Levet, 2012, s.64). Başaran'a göre de "Bir meslek adamının mesleğinde başarılı olup doyuma ulaşabilmesi için mesleğinin gereklerine inanması, mesleği için gerekenleri bilmesi ve uygulaması zorunludur." (Başaran, 1996; akt. Umuzdaş, Levet, 2012, s.65). Yapılan araştırmalar da müzik öğretmenlerinin derse girme zorunluluğu ifadesini destekler niteliktedir. Mevcut şartlar göz önüne alındığında ilkokullarda müzik derslerine sınıf öğretmeni girmektedir. Buna bağlı olarak katılımcı gurubunun tamamına yakını (%90) müzik öğretmenlerinin ilkokullarda derse girememesi sebebi ile, ilkokul öğrencilerinin erken dönemde müzikal yetenek tespiti ve yönlendirilmesi sağlıklı bir şekilde yapılamamaktadır görüşüne sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu dolayısıyla alana hâkim olamadıklarını bu nedenle de müzik dersi saatinde başka ders kazanımlarının işlendiğini, öğrencilerin motivasyonlarını artıracak müzik etkinliklerinin yetersiz olduğunu dolayısıyla müzik dersine gerekli önemin verilmediğini ifade edenler, katılımcı gurubunun yarısını (%50) oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri ile dönem sonu veya dönem arası seminer dönemlerinde ya da belirlenen gün ve saatlerde öğrencilerin yeteneklerinin gözlemlenebilmesi sonrasında müzikal yeteneklerinin sağlıklı tespiti ve yönlendirmelerinin doğru yapılabilmesi için iş birliği yapılması gerekliliğini katılımcıların tamamına yakınının (%90) ifade ettiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ile yapılacak iş birliği ile velilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade eden katılımcılar (%20) azınlıktadır. Bu bağlamda velilerin, çocuklarının müzikal geleceklerine verdikleri destek bakımından bilinçli oldukları söylenebilir. Öğrencilerin müzikal alanlara ilgi ve alakalarını artırabilmek, vizyonlarını geliştirebilmek, rol model alabilecekleri sanatçı, müzik bilimcisi vb. bireylerle karşılaşmalarını sağlamak ve bilginin soyutluktan uzaklaştırılıp somut hale getirilmesi, dolayısıyla daha iyi özümsemesini sağlamak amacıyla konser, müzik kurum ve kuruluş gezileri, okullarında yapılabilecek müzik etkinlikleri, sınıflarına profesyonel anlamda müzikle ilgilenen, farklı enstrümanlar icra edebilen kişiler ile mahalli ve ulusal sanatçıların daveti gibi etkinliklerin arttırılması görüşüne sahip olan katılımcıların (%80) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Yapılan bir araştırmada "Sınıf öğretmenleri öğrenim yıllarında müzik dersini almakla birlikte müzik öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmemekte ve müzikle öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin hizmet içi eğitimi gerekli görmektedirler" (Kocabaş, 2000; akt. Kılıç, 2009, s. 130). İfadesi kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmada kullanılan bu ifade katılımcıların yarısının (%50) dile getirdiği "Sınıf öğretmenlerine müzik öğretmenleri tarafından hizmet içi eğitim verilmelidir." İfadesini destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra mevcudu daha az sınıflarda ve farklı enstrümanların bulunduğu, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını artırabilecek nitelikte müzik atölyelerinde müzik dersi işlenmesi gerektiğini belirten katılımcı gurubu (%30) azınlıktadır. Dersin

verimliliğini ve öğrencilerin motivasyonunu artıracak bir düşünceyi az sayıda kişinin ifade etmesine, müzik dersine enstrüman çalma becerisine sahip olmayan sınıf öğretmenin girmesi sebebiyle atölyede bulunacak ekipmanların kullanılamayacağı, dolayısıyla bu ekipmanların âtil durumda kalacağı düşüncesinin sebep olduğu söylenebilir. Katılımcı gurubun küçük bir kesimi ise (%10) eğitim sistemi gelişmiş başka ülkelerin eğitim modellerinin incelenerek, ülkemizde uygulamaya konulması ifadesini dile getirmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokulda öğrenim gören öğrencilerin müzikal yeteneklerinin tespiti ve yönlendirilmesi için atılan adımların, olumlu yönlerinin artırılması ve eksikliklerinin giderilerek uygulamanın sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi amacıyla, veli, sınıf öğretmeni ve müzik öğretmeni görüşlerine başvurularak yapılan bu araştırmada;

Velilerin öğrencilerin müzikal gelişmelerini desteklemede bilinçli ve istekli oldukları,

Müzikal anlamda bilgi ve performans yeterliğine sahip olmayan öğretmenlerin müzik dersine girmesi sebebiyle müzik dersine gereken önemin verilmediği,

İlkokulda öğrenim gören 7-10 yaş aralığındaki öğrencilerin müzikal yeteneklerinin tespiti ve yönlendirilmesinin, sınıf öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları eğitimin yetersizliği, müzikal yaşantılarının olmayışı gibi sebeplerle sağlık bir biçimde yapılamadığı ve sınıf öğretmenlerinin müzik ders yeterliliklerinin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği,

Müzikal anlamda edinilen bilgilerin somutlaştırılarak daha iyi özümsebilmesi amacıyla müzik kurum ve kuruluş gezileri, konser, dinleti gibi etkinliklerinin artırılması ve öğrencilerin bu etkinliklerde aktif olarak görev alması gerektiği,

Sınıf öğretmenleri ile müzik öğretmenleri, il merkezinde bulunan müzik kurumları ile ilkokul müdürlükleri arasında iş birliğinin artırılması gerektiği,

Isparta il merkezinde bulunan ilkokullarda müzik dersi için fiziki şartların ve ders sürelerinin yetersiz olduğu, müzik eğitiminde verimin artırılabilmesi için müzik dersliği, müzik atölyesi gibi fiziki şartların iyileştirilmesi gerektiği,

Haftalık müzik dersi süresinin yetersiz olduğu görüşünün hâkim olması nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokul kademelerinde uygulanan İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı) gibi ek kurslarda müzik öğretmeni tarafından müzik eğitimi verilmesi gerektiği,

Kalıcı çözüm için alanında uzman müzik öğretmenlerinin ilkokulların tüm kademelerinde müzik dersine girerek öğrencilerin müzikal yeteneklerinin tespiti ve yönlendirilmesinin daha sağlıklı bir şekilde yapabileceği sonuç ve önerilerine varılmıştır.

Bu bağlamda Isparta ili merkez ilkokullarında öğrenim gören öğrencilerin velileri, bu okullarda eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden sınıf öğretmenleri ve daha önce ilkokullarla aynı çatı altında eğitim öğretim faaliyeti yürütmüş, dolayısıyla ilkokul öğrencilerini yakından tanıyan müzik öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde odaklanılan bu araştırma, diğer illerde veya ülke genelinde daha kapsamlı olarak irdelenebilir. Sadece veli ve öğretmen görüşleri ile değil, erken dönem eğitim hayatlarında veya sonraki dönemlerde doğru yönlendirilmiş, müzikle profesyonel anlamda ilgilenen bireylerle, üniversitelerin güzel sanatlar fakülteleri müzik eğitimi bölümleri ile Türk müziği devlet konservatuvarları gibi kurumlarda görev yapan akademisyenlerle ve TRT, Cumhurbaşkanlığı, Kültür Bakanlığı gibi kurumlarda görev yapan devlet sanatçılarıyla da iletişime geçilerek yapılacak olan çalışma sonucunda bir çıkarıma varılabilir.

5. KAYNAKÇA

1. Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. (4.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
2. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
3. Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2014). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.
4. Uçan, A. (1994). Müzik Eğitimi/Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
5. Büyükoztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). Bilimsel araştırma yöntemleri.
6. Biber Öz, N. (2001). İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitiminin Önemi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
7. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Müzik Dersi Öğretim Programı. Ankara
8. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2015). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. Ankara
9. Kılıç, I. (2009). İlköğretim I. kademe sınıf öğretmenlerinin müzik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. İnönü üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.
10. Umuzdaş, S. & Levent A. (2012). Müzik Öğretmenlerinin İlköğretim Müzik Dersi İşleyişine Yönelik Görüşleri. YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi.
11. Barış, D. A. ve Özata, E (2009). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında alınan müzik-müzik öğretimi derslerinin öğretmenlik uygulamalarındaki yansımaları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(18), 27-42.
12. Okan, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin müzik dersindeki yeterlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri: Diyarbakır il örneği, Mehmet Akif Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÜÇ BOYUTLU SANAT ATÖLYE DERSİ 11. SINIF DERS KİTABINDAKİ GÖRSELLERİN AMAÇ VE KAPSAM BAKIMINDAN İNCELENMESİ

***İSMAİL SÜNGER, **PROF. DR. ŞEHNAZ YALÇIN**

**Marmara Üniversitesi, Doktora Öğrencisi*

***Marmara Üniversitesi*

Giriş

İlki 1989-1990 eğitim-öğretim yılında açılmış olan Güzel Sanatlar Liseleri, ortaöğretimin genel amaçlarının yanında öğrencilere güzel sanatlara ilişkin temel bilgi ve beceriler kazandırmayı ve böylece güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesini amaçlamaktadır (MEB, 2018). Güzel Sanatlar Liselerinin görsel sanatlar bölümünde okutulan desen atölye, iki boyutlu sanat atölye, üç boyutlu sanat atölye gibi uygulamalı sanat eğitimi derslerinin amacı ise, öğrencilerin görsel sanatlar alanında yeterli beceriler kazanarak yetişmelerini sağlamaktır.

Güzel Sanatlar Lisesi programında yer verilen uygulamalı sanat eğitimi derslerinde o alanla ilgili görsel örneklerin incelenmesi, hedeflenen beceri ve davranışlara ulaşılmasını kolaylaştırabilir. Bu süreçte yararlanılabilecek başlıca kaynak, o ders için hazırlanmış olan ders kitabıdır. Çakır'a (2016) göre eğitimin tarihi kadar eskiye dayanan ders kitapları, geçmişten günümüze içinde bulunulan çağın olanaklarına ve toplumun ihtiyaçlarına göre değişim ve gelişim göstererek şekillenmiştir. Her öğrencinin en kolay ulaşabildiği kaynaklar olması nedeniyle ders kitapları, özenle hazırlanmalı ve geliştirilmelidir (Türkben, 2019). Şahin (2014) de ders kitaplarının öğrenciler tarafından en çok başvurulan kaynaklar olması nedeniyle verilen eğitimin kalitesi ile ders kitaplarının niteliği arasındaki ilişkinin öneminden söz eder.

Bir ders kitabında o alana dair verilen kuramsal bilgiler ne kadar önemliyse, konuyu daha iyi kavratmak için yararlanılan görseller de o kadar önemlidir. Çünkü ders kitaplarında yer verilen görseller, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Kılıç, 2003). Planlı eğitim uygulamalarında yararlanılan ders kitapları; açıklayan, yönlendiren ve tamamlayan görsel unsurlara yer vererek öğrenme sürecini daha canlı, ilgi çekici ve kalıcı hale getirebilir (Küçükahmet, 2001). Görseller, yoğunlaştırılmış bilgi içermeleri nedeniyle daha kolay yorumlanır ve böylece hatırlamayı kolaylaştırır (Wright, 1980'den akt. Şahin, 2014). Ders kitaplarında yer verilen görsel unsurlar kendi başlarına önemli bir işleve sahip oldukları gibi, metinle birlikte düşünüldüklerinde anlamı tamamlayan, genişleten ve metne yeni anlamlar kazandıran birer uyaran işlevi taşırlar (Sever, Kaya & Aslan, 2013). Ders kitaplarındaki görseller öğrencilerin anlatılan konuyu kavramasını geliştirirken aynı zamanda onların kıyaslama ve algılama becerilerini geliştirir.

Bununla birlikte söz konusu görseller, öğrencinin beğeni ve seçim yapmasına olanak verirken güzel-çirkin, iyi-kötü gibi değerlerin ayırmasına varmalarını sağlar (Kılıç, 2003).

Ders kitapları öğretim programında yer verilen amaçları gerçekleştirmede öğrencilere gerekli mesajı veren önemli araçlardır (Şahin, 2014). Kaptan (1999) da ders kitaplarının öğrenciye rehberlik ederek anlamlı öğrenmeyi desteklemesinin yanı sıra, öğretim programlarında belirlenen davranışları kazandırması gerektiğine değinir. Güzel Sanatlar Liselerinde okutulan uygulamalı sanat eğitimi dersleri için hazırlanan ders kitapları da, dersin öğretim programında yer alan hedef beceri ve davranışların öğrenciye kazandırılmasını kolaylaştırmayı amaçlamalıdır. Söz gelimi desen atölye dersi için hazırlanmış olan ders kitabında yer verilen görseller; sanat tarihi boyunca farklı dönemlerde çizilmiş desen örneklerini öğrencilere göstererek, öğrencilerin desen uygulamalarındaki gelişimine yardımcı olmak ve sanat tarihi boyunca desen çiziminde ortaya çıkan çeşitli üslupları kavratmak amacıyla kullanılmalıdır. Bununla birlikte, öğrenciye teknik anlamda zor ve karmaşık gelen sanatsal uygulamaların yapım süreçlerini aşamalı biçimde gösteren ders kitabı görselleri, öğrencinin söz konusu sanatsal uygulamayı yapmasını kolaylaştıracaktır.

Uygulamalı sanat eğitimi dersleri için hazırlanan ders kitaplarında kullanılan görsellere kitapta ne amaçla yer verildiği kadar kullanılan görsellerin kapsamı da önemlidir. Ders kitabında kullanılan görsellerin kapsamı; o dersin öğretim programında yer verilen genel amaçlarla birlikte dersin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği beceri ve davranışlara ne kadar hizmet ettiği ile ilgilidir. Araştırma kapsamında incelenen 11. sınıf üç boyutlu sanat atölye dersi programının öğrencilere; çağdaş sanat anlayışıyla yaratıcı, özgün nitelikte üç boyutlu tasarımlar üretme becerisi kazandırmayı hedeflediği belirtilmektedir (MEB, 2016). O halde söz konusu ders için hazırlanan ders kitabında kullanılan görsellerin amaç ve kapsamının öğrencileri bu hedeflere götüreceği yapıda olması beklenmelidir. Ders kitabında kullanılan görsellerin amaç ve kapsamının o dersin öğretim programındaki genel amaçların yanı sıra hedef beceri ve davranışlarla örtüşmesi, kitabın bu alandaki tutarlılığını gösterir.

Araştırma konusuna ilişkin alan yazın taraması yapıldığında birçok konu alanı ders kitabının çeşitli açılardan incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Farklı sınıf düzeylerindeki ders kitaplarının; dil anlatım özellikleri, program-içerik tutarlılığı, eleştirel düşünme standartları, toplumsal cinsiyet, ölçme-değerlendirme, değerler eğitimi gibi çok geniş bir yelpazede ele alınarak incelendiği görülmektedir. Bununla birlikte; konu alanı ders kitaplarında kullanılan görselleri çeşitli açılardan incelemeye yönelik araştırmalar da bulunmaktadır. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı görsellerinin bazı özellikler açısından incelenmesi (Çakır, 2016), 5. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi (Demirel, Kökçü & Akbaba, 2018), 9. sınıf tarih kitabında yer alan görseller hakkında öğretmen görüşleri (Demircioğlu, 2013) gibi araştırmalar bunlardan birkaçıdır. Benzer araştırmalarda;

ders kitaplarında kullanılan görsellerin algı boyutu, değerler, metin ile uyumu, toplumsal cinsiyet rolleri bağlamı gibi açılardan incelendiği görülmektedir.

Güzel Sanatlar Lisesi görsel sanatlar bölümünde okutulan grafik tasarım 11. sınıf ders kitabını grafik tasarım yönüyle inceleyen (Tanrikulu, 2019), iki boyutlu sanat atölye dersi 10 sınıf ders kitabını, kitapta kullanılan görselleri değer kavramı ekseninde inceleyen (Parsa & Uzuner, 2018) ve aynı ders kitabını içerik bakımından inceleyen (Bircan, 2022) çalışmalar bulunmaktadır. Alan yazın taramasında Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü programında yer verilen desen atölye, iki boyutlu sanat atölye, üç boyutlu sanat atölye, imgesel resim, grafik tasarım gibi uygulamalı sanat eğitimi derslerinin konu alanı ders kitapları ile ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmamış olması, bu alanda yapılacak araştırma çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Üç boyutlu sanat atölye dersinin 11. sınıf ders kitabında yer verilen görsellerin amaç ve kapsam bakımından incelenmesine yönelik yürütülen bu araştırmanın söz konusu alan yazının oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Araştırmanın genel amacı; Güzel Sanatlar Lisesi programında yer alan üç boyutlu sanat atölye dersi, 11. sınıf ders kitabında yer verilen görselleri amaç ve kapsam bakımından incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiş ve araştırma bu yönde derinleştirilmiştir.

1. Ders kitabında yer verilen görseller hangi amaçlarla kullanılmıştır?
2. Ders kitabında yer verilen sanat eseri görselleri hangi dönem ve medeniyetleri kapsamaktadır?
3. Ders kitabında yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla yer verilen görseller kaç aşamalıdır ve bu görsellerin ünitelere dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile desenlenmiş, veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, araştırma konusuyla ilgili doküman seçiminde önceliği ana kaynaklara, onlara ulaşamadığı durumlarda birinci elden kaynaklara vermelidir (Kütükoğlu, 1991, s. 19). Bir dokümanın araştırmacıya “doğrudan” ya da “dolaylı” biçimde bilgi sağlaması, o dokümanın sınıflandırılmasındaki öncelikli unsurlardan biridir (Ulutaş, 2021). Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf ders kitabı, araştırmaya yönelik görsel bulguların doğrudan elde edildiği kaynak olması sebebiyle ana kaynak niteliğindedir. Ders kitapları, sosyal bilim alanlarında yararlanılabilecek dokümanlardır. Fakat eğitimci açısından doğrudan bir araştırmanın nesnesi de olabileceği için ders kitapları ayrıca önem taşırlar (Ulutaş, 2021). Doküman incelemesi, araştırılan konu ile ilgili alan yazın taramasını da içermektedir (Baltacı, 2019). Araştırmacı, üzerinde

çalıştığı konuyla ilgili kişilere doğrudan ulaşamıyorsa doküman inceleme yöntemi önemli bir veri toplama türüdür (Cansız Aktaş, 2015).

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, ele alınan ders kitabında yer alan görsellerin dönem ve medeniyet kapsamında sınıflandırması yapılırken uzman görüşünden yararlanılmıştır. Sosyal bilimler ve eğitim alanlarında çok sık başvurulan bu yöntem, ulaşılması güç bilgileri elde etmenin bir yolu olarak verilere daha hızlı bir şekilde ulaşma amacıyla tercih edilir (Çelebi ve Orman, 2022). Bu çalışmada; araştırma kapsamında ele alınan ders kitabında yer alan görsellerin tarihsel dönemler kapsamında sınıflandırılması amacıyla MEB’de başöğretmen unvanlı bir Tarih öğretmeninden görüş alınmıştır. Ayrıca, söz konusu görsellerin kültür/medeniyet kapsamında sınıflandırılması amacıyla bir devlet üniversitesinde profesör unvanı ile çalışan ve uzmanlık alanı Sanat Tarihi olan bir akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur.

Nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının nitel araştırmalardaki karşılığı inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliktir. Nitel araştırmalarda inandırıcılığın başarılabilmesi için önerilen stratejilerden biri de uzman incelemesidir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırmanın üçüncü alt amacı olan ders kitabında yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla yer verilen görsellerin ünitelerde yer alma miktarı ve bu görsellerin aşamalı gösterilmesinin durumuna ilişkin uzman incelemesine başvurularak araştırmanın inandırıcı olması sağlanmıştır. İki MEB Güzel Sanatlar Lisesi kadrosunda görsel sanatlar öğretmeni, diğeriyse bir devlet üniversitesinde Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışan uzmanların hepsi üç boyutlu biçimlendirmeye yönelik derslere girmektedir. Araştırmacının veri toplama sürecinde elde ettiği bulgular kodlanarak tablo haline getirilmiş, ortaya çıkan bulguların bağımsız kodlayıcılar tarafından da gözden geçirilmesi istenmiştir. Aydın ve Bayazıt’a (2022) göre farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin benzerlik oranı önemlidir ve bu benzerlik oranı aynı zamanda nitel araştırmanın güvenilirliğini(inandırıcılığını) belirlemektedir. Uzmanların konuya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulguların inandırıcılığının tespiti için Huberman ve Miles’in (1994) güvenilirlik kat sayısı hesaplama formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir. Bu araştırmanın inandırıcılığı için başvuru uzmanların görüşlerine ilişkin güvenilirlik kat sayılarına araştırma sonuçlarının ilgili bölümünde yer verilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma; Güzel Sanatlar Lisesi üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf ders kitabında “görsel” olarak isimlendirilerek “görsel 1.1” biçiminde numara verilen görsellerle sınırlıdır. Sözü edilen ders kitabının kapağında, ünite tanıtım bölümünde, ünite kapak sayfasında ve ölçme-değerlendirme bölümünde yer verilen görseller araştırma kapsamına alınmamıştır. Bununla birlikte, çalışmaya konu

edilen ders kitabında “şekil, şema ve tablo” olarak isimlendirilmiş ve numaralandırılmış görsellere de yer verilmiştir. Ancak; şekil, şema ve tablo olarak isimlendirilen söz konusu görsellerin kavram karmaşası yaratacağı düşünülmüş, bu yüzden araştırmanın kapsamı dışında tutulmuşlardır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veri dokümanı olarak Güzel Sanatlar Lisesi programında yer verilen üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf düzeyi için hazırlanan ders kitabı kullanılmıştır. Kitap, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.06.2018 gün ve 12254648 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiştir (Karaaslan, 2019). Ders kitabındaki görsellerin sayılması ve incelenmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kitapta yer alan 5 üniteye kaç görsel kullanıldığı tespit edilmiş, ortaya çıkan bulguların frekans/yüzde dağılımları tablo biçiminde gösterilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda ders kitabında yer verilen görsellerin ne amaçla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ders kitabında kullanılan görsellerin amaç bakımından sınıflandırılması için standart bir şablon kullanılmamış, görsellerin incelenmesi sırasında tespit edilen amaçlardan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bazı görsellerin birden fazla amaç başlığı altında yer alabileceği tespit edilmiştir. Her görsel, madde havuzundaki ilgili alana sayısal olarak işlenmiş ve ortaya çıkan bulgulara ait frekans/yüzde dağılımları tablo biçiminde gösterilmiştir.

Ders kitabında kullanılan görsellerin amaç bakımından sınıflandırmasının ardından, araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak bu sınıflandırmada “sanat eseri örneği” olarak tespit edilen görseller kapsam bakımından incelenmiştir. Görsellerin kapsamı; tür, dönem ve medeniyet olarak belirlenmiştir. Tespit edilen türler, uzman görüşü yardımı ile belirlenen dönem ve medeniyetler ile ilişkilendirilerek listelenmiş, bulgulara ait frekans/yüzde dağılımları tablo biçiminde gösterilmiştir. Bu süreçte ayrıca; ders kitabında sanat eseri örneği olarak kullanılan görsellere ünitelerde Türk-dünya sanatı ekseninde ne oranda yer verildiği tespit edilmeye çalışılmış, ortaya çıkan bulgulara ait frekans/yüzde değerleri ilgili tabloda paylaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda; ders kitabında yer alan görsellerin amaç bakımından sınıflandırılmasında “yöntem, teknik ve yapım süreci” olarak belirlenen görseller de ayrıca incelenmiştir. Bu kapsamdaki görsellerin kitapta hangi üniteye ve kaç aşamalı olarak yer aldığı tespit edilmiş, elde edilen bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo olarak gösterilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında veri dokümanı olarak kullanılan üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf ders kitabı; üç boyutlu sanata giriş, modelaj, rölyef, seramik ve strüktür isimli ünitelerden oluşmaktadır.

Ünitelerin her birinde kullanılan görsel sayısı tespit edilmiş, görsellerin ünitelerde yer alma miktarına ilişkin bulgulara ait frekans(f)/yüzde(%) dağılımı tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Görsellerin Ünitelere Göre Dağılımına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Üniteler	f	%
Üç Boyutlu Sanata Giriş	74	20,61
Modelaj	49	13,64
Rölyef	104	28,96
Seramik	78	21,72
Strüktür	54	14,05
Toplam	359	100

Ders kitabında yer alan görseller kullanıma amacına göre incelenmiş, tespit edilen amaçlardan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda; sanat eseri örneği, öğrenci çalışması, müze ortamı, sanatçı portresi, tasarım ilke ve elemanları, 2-3 boyut karşılaştırması, yöntem-teknik-yapım süreci, malzeme ve atölye ortamı, doğal nesne-üç boyutlu form karşılaştırması, günlük yaşamdan üç boyutlu nesnelere, geleneksel-çağdaş karşılaştırması, küçük-sanatsal karşılaştırması isimli başlıklar ortaya çıkmıştır. Ders kitabında yer verilen görsellerden bazılarının madde havuzundaki 2 farklı amaç başlığı altında değerlendirilmesi gerektiği kanısına varılmıştır. Örnek verilecek olursa; 2-3 boyut karşılaştırması amacıyla ders kitabında yer verilen resim ve heykel sanatlarına ait görsel örnekler aynı zamanda sanat eseri örneği olarak da ilgili madde başlığı altına kaydedilmiştir. Her görsel, madde havuzundaki ilgili alana sayısal olarak işlenmiş ve ortaya çıkan bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Görsellerin Kullanılma Amacına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Amaç başlıkları	f	%
Sanat eseri örneği	217	57,25
Öğrenci çalışması	1	0,26
Müze ortamı	3	0,79
Sanatçı portresi	7	1,84
Tasarım ilke ve elemanları	11	2,90
2-3 boyutlu karşılaştırması	14	3,69
Yöntem-teknik ve yapım süreci	73	19,26
Malzeme ve atölye ortamı	34	8,97
Doğal form-3 boyutlu nesne karşılaştırması	14	3,69
Günlük yaşamdan 3 boyutlu nesnelere	1	0,26
Geleneksel-çağdaş karşılaştırması	2	0,52
Kiç-sanatsal karşılaştırması	2	0,52
Toplam	379	100

Ders kitabında yer verilen görsellerin büyük oranda sanat eseri örneklerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Tablo 2'ye göre bu oran % 57,25'tir. Sanat eseri örneği amacıyla kitapta yer verilen görsellerin resim, heykel, rölyef, seramik, strüktür ve karikatür alanlarını kapsadığı belirlenmiştir. Sözü edilen bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sanat Eseri Örneği Olarak Yer Verilen Görsellere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Sanat Eseri Örneği	f	%
Resim	9	4,14
Heykel	70	32,25
Rölyef	62	28,57
Seramik	37	17,05
Strüktür	38	17,51

Karikatür	1	0,46
Toplam	217	100

Ders kitabında sanat eseri örneği olarak yer verilen görseller dönem ve medeniyet kapsamında sınıflandırılmış, uzman görüşleri doğrultusunda görsellerin Türk Sanatı ve dünya sanatı örnekleri olarak ayrı sınıflandırılmasının daha uygun olacağı kanısına varılmıştır. Türk Sanatına ait görsel örneklerin; Göktürk Devleti, Uygur Devleti, Beylikler Dönemi, Selçuklu Devleti, Osmanlı İmparatorluğu, 20. yy Türkiye Cumhuriyeti ve 2000 sonrası Türkiye Cumhuriyeti olmak üzere 7 başlık altında incelenmesine karar verilmiştir. Ortaya çıkan bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Türk Sanatı Örneği Olarak Yer Verilen Görsellerin Dönemlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Dönem	f	%
Göktürk Devleti	2	2,66
Uygur Devleti	2	2,66
Beylikler Dönemi	2	2,66
Selçuklu Devleti	13	17,33
Osmanlı İmparatorluğu	9	12
20. yy. Cumhuriyet Dönemi	28	37,33
2000 Sonrası Cumhuriyet Dönemi	19	25,33
Toplam	75	100

Dünya sanatına ait görsel örneklerin uzman görüşleri doğrultusunda kronolojik olarak; Tarih Öncesi Dönem, İlk Çağ, Antik Dönem, 8-10. yy, 14-16. yy, Rönesans, Barok, 19. yy, 20. yy ve 2000 sonrası olmak üzere 10 dönem başlığı altında incelenmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Ortaya çıkan bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Dünya Sanatı Örneği Olarak Yer Verilen Görsellerin Dönemlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Dönem	f	%
Tarih Öncesi Dönem Sanatı	3	2,11
İlk Çağ Sanatı	3	2,11
Antik Dönem Sanatı	24	16,90
8-10 yy. Sanatı	3	2,11
14-16 yy. Sanatı	2	1,40
Rönesans Sanatı	6	4,22
Barok Sanatı	8	5,63
19. yy. Sanatı	10	7,04
20. yy. Sanatı	40	28,16
2000 Sonrası Sanat	43	30,28
Toplam	142	100

Dünya sanatına ait görsel örneklerin, ilişkili oldukları kültür/medeniyet açısından sınıflandırılmasında çeşitli coğrafi kategoriler oluşturulmuştur. Avrupa ülkelerine ait örnekler “Avrupa Sanatı”, Amerika Birleşik Devletleri(ABD) ve diğer Kuzey Amerika ülkelerine ait örnekler “Kuzey Amerika Sanatı”, Çin, Japonya ve Kore’ye ait örnekler “Uzakdoğu Sanatı” gibi başlıklarla sınıflandırılmıştır. Bunların yanı sıra, Avusturalya Sanatı, Afrika Sanatı, Rus Sanatı, Orta ve Güney Amerika Sanatı, Mezopotamya Sanatı, Mısır Sanatı ve Anadolu Uygarlıkları Sanatı isimli kategoriler oluşturulmuştur. Ortaya çıkan bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Dünya Sanatı Örneği Olarak Yer Verilen Görsellerin İlişkili Olduğu Medeniyete Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Medeniyet	f	%
Avrupa Sanatı	83	58,45
Kuzey Amerika Sanatı	26	18,30
Uzakdoğu Sanatı	15	10,56
Avusturalya Sanatı	1	0,70
Afrika Sanatı	3	2,11
Rus Sanatı	1	0,70
Mezopotamya Sanatı	3	2,11
Orta ve Güney Amerika Sanatı	2	1,40
Mısır Sanatı	3	2,11
Anadolu Uygarlıkları Sanatı	5	3,52
Toplam	142	100

Araştırma kapsamında incelenen üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf ders kitabındaki 359 adet görselin 217'sine sanat eseri örneği olarak yer verildiği tespit edilmiştir. Söz konusu görsellerin 75'inin Türk Sanatı, 142'sinin ise dünya sanatı örnekleri olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında, ders kitabındaki ünitelerde Türk ve dünya sanatından sanat eseri örneklerine ne oranda yer verildiği tespit edilmeye çalışılmış, bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Türk ve Dünya Sanatından Örnekler Ünitelerde Yer Verilme Oranına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ünite	Türk Sanatı		Dünya Sanatı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Üç Boyutlu Sanata Giriş	30	45,45	36	54,55	66	100
Modelaj	6	20	24	80	30	100
Rölyef	23	40,35	34	59,65	57	100

Seramik	16	57,14	12	42,86	28	100
Strüktür	-	0	36	100	36	100
Toplam	75		142		217	

Üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf ders kitabında yer verilen görseller amaç ekseninde incelendiğinde; sanat eseri örneği olarak yer verilen görsellerin ardından kitapta en fazla görsele yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla yer verildiği görülmektedir. Ders kitabında bu amaçla yer verilen görsel sayısı 73'tür. Bu görseller, ders kitabının 5 ünitesinde yer verilen üç boyutlu uygulamaların yapım sürecini aşamalar halinde göstermektedir. Sözü edilen amaç doğrultusunda yer verilen görsellerin ders kitabında kaç aşamalı olarak yer aldığına ilişkin bulgulara ait frekans/yüzde dağılımı tablo 8'de, aynı görsellere hangi üniteye kaç adet verildiğine dair bulgular ise tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 8: Yöntem, Teknik ve Yapım Süreci Amacıyla Yer Verilen Görsellerin Aşamalarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Aşama Sayısı	f	%
1 Aşamalı	27	36,98
2 Aşamalı	5	6,84
3 Aşamalı	11	15,06
4 Aşamalı	11	15,06
5 Aşamalı	2	2,73
6 Aşamalı	13	17,80
8 Aşamalı	1	1,36
9 Aşamalı	2	2,73
10 Aşamalı	1	1,36
Toplam	73	100

Tablo 9: Yöntem, Teknik ve Yapım Süreci Amacıyla Yer Verilen Görsellerin Ünitelere Dağılımına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ünite	f	%
Üç Boyutlu Sanata Giriş	6	8,21
Modelaj	7	9,58

Rölyef	27	36,98
Seramik	29	39,72
Strüktür	4	5,47
Toplam	73	100

Sonuçlar, Yorum ve Tartışma

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda Güzel Sanatlar Lisesi, üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf ders kitabında kullanılan görseller amaç ve kapsam bakımından incelenmiştir. Kitapta yer alan 359 görsel, görsellerin yer verildiği üniteye göre incelendiğinde; en fazla görselin “rölyef” ünitesinde (104) yer aldığı, ardından sırasıyla “seramik” ünitesinin (78), “üç boyutlu sanata giriş” ünitesinin (74), “strüktür” ünitesinin (54) ve “modelaj” ünitesinin (49) geldiği tespit edilmiştir (Tablo 1). Görsellerin ünitelere dağılımında görülen bu dengesizlik, öğrencilerin bazı ünitelerde yer alan konulara ilişkin yeterli örnek ile karşılaşamadığı biçiminde yorumlanabilir. Bu durum öğrenmenin kalitesini ve kalıcılığını olumsuz yönde etkileyecektir. Çünkü Çakır’a (2016) göre ders kitabında metinlerin görsellerle desteklenmesi konunun daha kalıcı öğrenilmesini sağlayacaktır.

Araştırmanın genel amacından hareketle belirlenen alt amaçlar doğrultusunda ilk olarak ders kitabında yer verilen görseller, kullanım amacına göre sınıflandırılmıştır. Tablo 2’ye göre; ders kitabında 217 görsele sanat eseri örneği olarak yer verildiği, kitaptaki 73 görselin yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla kullanıldığı, 34 görselin ise malzeme ve atölye ortamına ilişkin örnekler olduğu tespit edilmiştir. Ders kitabında ayrıca 2-3 boyut karşılaştırması için 14, doğal nesne-üç boyut karşılaştırması için 14, tasarım ilke ve elemanları için 11 ve sanatçıların portrelerini göstermek için 7 görsel kullanılmıştır. Sanat eserlerinin sergilendiği ve günümüzde bir eğitim ortamı olarak sayılan müzelere ait görsellere ders kitabında yalnızca 3 adet yer yerilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, araştırmaya konu edilen ders kitabının sanat eğitimi ve müze ilişkisine yeterince değinmediği düşünülebilir. Kitabın Seramik başlıklı ünitesinde kiç-sanatsal nesne karşılaştırması amacıyla yalnızca 2 görsel kullanılmıştır. Oysa dersin öğretim programında (MEB, 2016) öğrencinin “estetik ve sanatsal duyarlık kazanması” dersin genel amaçlardan bir tanesidir. Ders kitabında geleneksel ve çağdaş olanı karşılaştırmak için tüm ders kitabında yine yalnızca 2 görsele yer verilmiştir. Kronolojik olarak tarih öncesi dönemden 2000 sonrasına kadar oldukça geniş bir zaman dilimine ait görsel örnekler içeren ders kitabının geleneksel ve çağdaş sanat örneklerini karşılaştırmaya daha fazla yer vermesi beklenebilir. İlgili dersin öğretim programının (MEB, 2016) genel amaçlarında yer alan “kültür mirasımız olan üç boyutlu sanat eserlerinden haz alması ve onlarla gurur duyması” ifadesine karşın ders kitabında bu tarihsel derinliği karşılaştırarak ele alacak yalnızca 2 görsele yer verilmesinin çelişkili olduğu düşünülebilir. Kitapta

gündelik yaşamdan üç boyutlu nesnelere ait 1 görsel kullanılırken öğrenci çalışması olarak da yalnızca 1 görsele yer verilmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi programındaki temel sanat eğitimi, desen atölye gibi uygulamalı sanat eğitimi dersleri için hazırlanan ders kitaplarında öğrenci çalışmalarına ait nitelikli örnekler yer verildiği görülmektedir. Gülersoy'a (2013) göre ideal bir ders kitabında öğrencilerin günlük yaşamından, deneyimlerinden örnekler yer verilmelidir. Bu düşünceden hareketle, üç boyutlu sanat atölye dersi kitabında öğrencilerin kendi akranları tarafından yapılmış nitelikli örnekleri daha fazla görmesinin onları çalışmaya isteklendirebileceği düşünülebilir. Ders kitabında bu örnekleri görmenin, öğrenciler için sanat tarihi boyunca yetkin sanatçılar tarafından üretilmiş üç boyutlu çalışmaların görsellerini görmek kadar önemli olduğu da söylenebilir.

Tablo 3'e göre; ders kitabında sanat eseri örneği olarak yer verilen 217 görselin 9 tanesi resim sanatından, 1 tanesi ise karikatür sanatından seçilmiştir. Karikatür alanından verilen örnek, sanatçılar arasındaki sanatsal üslup farklılıklarıyla ilgiliyken resim sanatından seçilen örnekler 2-3 boyut karşılaştırması yapmak için kullanılmıştır. Söz konusu görsellere bu açıdan yer verilmesi, dersin öğretim programının genel amaçlar bölümünde yer alan "sanatın ilke ve elemanlarını kullanma, tasarlama, görsel algılama ve yorumlama" ifadesi ile ilişkilendirilebilir. Tablo 2'de yer verilen diğer türler doğrudan konu alanı ders kitabının ünite içeriği ile ilgilidir. Buna göre ders kitabında; 70 heykel, 62 rölyef, 38 strüktür, 37 seramik örneğinin görsellerle temsil bulduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; araştırmaya konu edilen ders kitabında üç boyutlu sanat eseri örneklerinin türlerine göre nicel bakımdan temsilinin sorunlu olduğu düşünülebilir. Bir yanda ders kitabında % 32,25 oranla temsil bulan heykel türüne karşılık diğer yanda % 17,05 oranında temsil bulan seramik türü bulunmaktadır. Oranlar arasındaki bu farkın bir türün diğerine göre daha önemli olduğuna dair algıya neden olabileceği düşünülebilir.

Ders kitabında sanat eseri örneği olarak yer verilen görsellerin 75'i Türk Sanatına aittir. Bunların 19'u 2000 sonrası döneme, 28'i yirminci yüzyıla, 9'u Osmanlı Dönemine, 13'ü Selçuklu Dönemine, 2'si Beylikler Dönemine, 2'si Uygurlara ve 2'si Göktürlere ait sanat eseri örnekleridir. Ders kitabında kronolojik açıdan günümüze daha yakın olmasına rağmen Osmanlı Dönemine ait sanat eseri örneklerine Selçuklu Dönemi eserlerine oranla daha az yer verildiği görülmektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nda tasvir yasağı nedeniyle üç boyutlu sanat eseri üretiminin sınırlı kalmasının ders kitabındaki bu durumu açıklayabileceği varsayılabilir. Kitapta Hun Sanatını temsil eden bir görsele rastlanmamıştır. Oysa Demirbulak (2014), erken devir Türk Sanatının kaynaklarına değindiği çalışmasında Hun Sanatında ağaç heykelcikler, tören kazanları, sancak alemleri, takılar gibi üç boyutlu formlardan söz etmektedir. Kalyoncu (2020) da Hun çanak çömleğinin malzeme, biçim ve üslup özelliklerinden açıkça söz ederek günlük yaşamda kullanılan üç boyutlu malzemelerin Hun Sanatındaki

varlığına ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Tablo 4'e göre ders kitabında Türk Sanatına ait eser örneklerinin çoğu 20. yy. ve 2000 sonrası dönemdedir ve bu oran Türk Sanatına ait örneklerin % 62,66'sını oluşturmaktadır. Bu bilgi, Cumhuriyet sonrası dönemde Türk sanatında heykel sanatına verilen önemin bir yansıması olarak yorumlanmaktadır.

Tablo 5'te gösterildiği gibi dünya sanatına ait eser örneklerinin 43 tanesi 2000 sonrası döneme, 40 tanesi 20. yy'a, 10 tanesi 19. yy'a, 8'i Barok Döneme, 6'sı Rönesans Dönemine, 2'si 14-16. yy'a, 3'ü 8-10. yy'a, tarihlenirken 24'ü Antik Dönemden, 3'ü İlk Çağdan ve 3'ü Tarih Öncesi Dönemdedir. Kronolojik olarak geriye gidildikçe ders kitabında yer verilen sanat eseri örnekleri gittikçe azalmasına rağmen antik döneme ait sanat eseri örneklerinin sayısı artarak 24'ü bulmaktadır. Antik Yunan ve Roma medeniyetlerinin heykel sanatına verdiği önem ve ders kitabındaki üç boyutlu sanat eserlerinin tür bakımından en fazla heykelle yer vermesi nedeniyle ders kitabında böyle bir nicel fark oluşmuş olabileceği düşünülebilir. Ayrıca; ders kitabında öğrencilere çoğunlukla modern ve çağdaş sanat eserlerinin sunulması öğrencilerin güncel olana dair daha fazla örnek görebilmeleri adına olumludur. Bircan'a (2022) göre; Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri içinde yaşadığı çağın kültür sanat etkinliklerinden haberdar edilmeli, ders kitaplarının içeriğinde güncel sanat örneklerine yer verilmelidir. Dünya sanatına ait eser örnekleri ayrıca ilişkili oldukları medeniyet kapsamında coğrafi olarak da sınıflandırılarak incelenmiştir. Tablo 6'ya göre bu kategoriye giren örneklerin 83'ü Avrupa Sanatına, 26'sı Kuzey Amerika Sanatına, 15'i ise Uzakdoğu Sanatına aittir. Dünya sanatına ait örneklerin % 87,12'sini oluşturan bu örneklerin ardından ders kitabında 5 eserle Anadolu Uygarlıkları Sanatı, 3'er eserle Afrika, Mezopotamya ve Mısır Sanatları, 2 eserle Orta ve Güney Amerika Sanatı ve 1'er örnekle Avustralya ve Rus Sanatı temsil edilmektedir. Dünya sanatına ait eser örneği olarak ders kitabında yer verilen görsellerin, ilişkili oldukları medeniyetle ilgili dağılımındaki orantısızlık oldukça belirgindir. Ders kitabı öğrencinin bu alanda gözlem yapabileceği ilk kaynaktır ve araştırmaya konu edilen ders kitabındaki bu durumun, öğretim programının genel amaçlarında bulunan "gözlem ve araştırmalar yoluyla algılarını geliştirmesi" ifadesi ile çeliştiği düşünülebilir.

Ders kitabında incelenen durumlardan biri de Türk ve dünya sanatından örneklere kitapta yer alan 5 ünite de ne oranda yer verildiğidir. Öğretim programında yer alan "ulusal ve evrensel üç boyutlu eserleri tanıması ve anlayabilmesi" ifadesinden hareketle, öğrenciye her ünite de sunulan görsel örneklerin Türk ve dünya sanatı kapsamında dengeli olması beklenmiştir. Sonuçları tablo 6'da gösterilen bu incelemeye göre; üç boyutlu sanata giriş ünitesinde yer verilen 66 örneğin 30'u Türk Sanatına aitken 36'sının dünya sanatından seçildiği görülmektedir. Üç boyutlu sanata giriş isimli ünitenin bu kapsamda dengeli olduğu varsayılabilir. Modelaj ünitesinde Türk sanatına ait 6 örneğe verilirken dünya sanatından seçilen örnek sayısı 24'tür. Bu ünite de Türk sanatı örneklerine dörtte bir oranında yer

verilmiştir ve ünitenin söz konusu kapsamda dengeli olduğundan söz etmek mümkün görünmemektedir. Rölyef ünitesinde de benzer bir durumun söz konusudur. Bu ünite Türk sanatı 23 örnekle temsil bulurken dünya sanatından seçilen örnek sayısı 59'dur. Seramik ünitesinde Türk sanatından 16 örneğe karşılık dünya sanatından 12 örnek verilmiştir. Bu ünite Türk Sanatına ait örnekler daha fazla yer verilerek bir bakıma tarihsel süreçte çini-seramik üretiminde köklü bir kültür geleneğine sahip olmamızın hakkı teslim edildiği düşünülebilir. Strüktür ünitesinde yer verilen 36 örneğin tamamının dünya sanatı kapsamında olduğu tespit edilmiştir. Bu ünite Türk Sanatına ait görsel örneklerden hiç yararlanılmaması dersin öğretim programının genel amaçları ile örtüşmemektedir.

Üç boyutlu biçimlendirmede yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla ders kitabında 73 görsel yer verilmiştir. Çeşitli yapım tekniklerini aşamalı olarak göstererek öğretime yardımcı olması amacıyla yer verilen bu görsellerin, süreci kaç aşamalı olarak gösterdiği önemlidir. Yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla ders kitabında yer verilen görsellerin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 ve 10 aşamalı gösterildiği tespit edilmiştir. Bu amaçla kullanılan görsellerden 27'si uygulama sürecini yalnızca tek aşamalı olarak göstermektedir (Tablo 8). Bu oran, aynı amaçla yer verilen tüm örneklerin yaklaşık %37'sini oluşturmaktadır. Bu durum üç boyutlu biçimlendirme yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermede ders kitabının yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Bir yöntem, teknik ya da yapım sürecini oldukça detaylı biçimde 10 aşamalı gösteren ders kitabının başka birini 1, 2 ya da 3 aşamalı göstermesi tutarsızdır. Araştırmada görüşlerinden yararlanan uzmanların kodlama denetimine göre; ders kitabında bu amaçla yer verilen görsellerin 1 ve 2 aşamalı olmasının yetersizliğine, 6, 8, 9 ve 10 aşamalı olmasının yeterliliğine ilişkin görüş birliği katsayısı % 100 olarak tespit edilmiştir. Ders kitabının içeriği o sınıf seviyesi için belirlenen kazanımları edindirecek yapıda olmalıdır (Süğümlü ve Yüce, 2020). Bu durumun, ders kitabında bu amaçla yer verilen görsellerin öğreticiliğinin sorgulanmasına yol açacağı düşünülebilir.

Üç boyutlu biçimlendirmede yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla yer verilen 73 görselin ünitelere göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 9) ders kitabının tutarsız olduğu görülmektedir. Üç boyutlu sanata giriş (6), modelaj (7) ve strüktür (4) ve isimli ünitelerde bu amaçla kullanılan görsel sayısı oldukça azken rölyef (27) ve seramik (29) isimli ünitelerde fazladır. Araştırmada görüşlerinden yararlanan uzmanların kodlama denetimine göre; ders kitabında bu amaçla yer verilen görsellerin rölyef ve seramik isimli ünitelerdeki temsilinin yeterliliğine, üç boyutlu sanata giriş, modelaj ve strüktür isimli ünitelerdeki temsilinin ise yetersizliğine ilişkin görüş birliği katsayısı % 100'dür. Uzmanların görüş birliğine vardığı konulardan biri de ders kitabının, ilgili görsellerin ünitelerdeki temsilinde tutarsız olduğudur. Buradan hareketle; ders kitabının üç boyutlu biçimlendirmede kullanılan yöntem, teknik ve

yapım sürecini görsellerle destekleme konusunda tutarsız olduğu ve bazı ünitelerde yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu durum dersin öğretim programının genel amaçlar bölümünde yer alan “teknik uygulama, kalıp alma, oyma, kabartma, hacim kazandırmayı öğrenmesi” ifadesi ile de çelişkilidir. Oysa Özkan ve Tutkun’a (2019) göre iyi bir ders kitabı büyük ölçüde öğretim programlarının gösterdiği eğitim ve öğretim amaçlarına kısa yoldan ve daha kısa zamanda ulaşmaya yardım etmelidir.

Öneriler

Araştırma kapsamında, Güzel Sanatlar Lisesi programında yer alan üç boyutlu sanat atölye dersi 11. sınıf ders kitabı, kitapta yer verilen görsellerin amaç ve kapsamı bakımından incelenmiştir. Araştırma ile elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- 1- Ders kitabında; ünitelerde yer verilen görsel sayıları, üç boyutlu sanat türlerinin ünitelerdeki temsil miktarı ile yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla yer verilen görsellerin ünitelere dağılımı konusunda denge gözetilmesi, Türk ve dünya sanatından seçilen örneklerin ünitelerdeki temsilinde de bu dengeye özen gösterilmesi,
- 2- Türk Sanatına ait örneklerin seçiminde Hun Sanatına da yer verilmesi, dünya sanatına ait örneklerin ders kitabındaki temsilinde Avrupa ve Kuzey Amerika Sanatının yoğunluğunun dışına çıkılarak örneklerin daha geniş bir yelpazede seçilmesi, farklı dönemlere ve farklı kültürlerle ait sanat eseri örneklerinin karşılaştırılmasına olanak tanınması,
- 3- Ders kitabında öğrenci çalışmalarına daha fazla yer verilmesi,
- 4- Yöntem, teknik ve yapım sürecini göstermek amacıyla yer verilen görsellerin aşamalar halinde gösteriminde tutarlılık gözetilmesi, bu örneklerin aşamalarının öğretmeye yardımcı olacak şekilde tasarlanması önerilmektedir.

Kaynaklar

1. Aydın, S., Bayazıt, İ. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. M. Çelebi (Ed.), Nitel araştırma yöntemleri içinde (2. baskı, s. 194-221). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
2. Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.
3. Bircan, A. (2022). Güzel sanatlar liseleri 10. sınıf iki boyutlu sanat atölye ders kitabının içerik açısından incelenmesi. Aydın Sanat, 8(15), 137-149.
4. Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde (2. baskı, s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
5. Çakır, U. (2016). Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı görsellerinin bazı özellikler açısından incelenmesi. İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 06-18.
6. Demirbulak, A. (2012). Erken devir Türk sanatının kaynakları. Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi, (3), 1-11.

7. Demircioğlu, E. (2013). Dokuzuncu sınıf tarih ders kitabında yer alan görseller hakkında öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. *Electronic Turkish Studies*, 8(7).
8. Demirel, Ş., Kökçü, Y., & Akbaba, R. S. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(2), 224-243.
9. Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 2(1).
10. Huberman, A., Miles, M. (2019). Nitel veri analizi. (A. Ersoy & S. Akbaba Altun, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
11. Kalyoncu, H. (2020). Avrupa Hunlarından günümüze ulaşan kültür varlıkları. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 2 (12), 213-236.
12. Kaptan, F. (1999). Fen bilgisi öğretimi. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
13. Karaaslan, S. (Ed.). (2019). Ortaöğretim güzel sanatlar lisesi üç boyutlu sanat atölye 11 ders kitabı. Ada matbaacılık.
14. Kılıç, A. (2003). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında resimleme-içerik ilişkisi üzerine bir inceleme, İlköğretim İkinci Sınıf İçin Türkçe Ders Kitabı'nın tasarım ve resimlemesi. [Yayımlanmamış sanatta yeterlik eseri çalışması raporu]. Gazi Üniversitesi.
15. Küçükahmet, L. (2001). Konu alanı ders kitabı inceleme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
16. Kütükoğlu, M. (1991). Tarih araştırmalarında usul. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
17. Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Güzel sanatlar lisesi üç boyutlu sanat atölye dersi öğretim programı. 15 Kasım 2023 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=701> adresinden edinilmiştir.
18. Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Güzel sanatlar liseleri. 13 Kasım 2023 tarihinde https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/19185304_GYzel_Sanatlar_Liseleri.pdf adresinden edinilmiştir.
19. Özkan, R., & Tutkun, S. B. (2019). İlköğretim sosyal alan ders kitaplarının görsel boyut ve içerik tutarlılığı açısından incelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 7(24), 371-386.
20. Parsa, A. R., & Uzuner, E. (2018). 10. sınıf iki boyutlu sanat atölye ders kitabında yer alan görsellerin değerler kavramıyla incelenmesi. *Journal of Human and Social Sciences*, 1(1), 25-39.
21. Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2013). Etkinliklerle Türkçe öğretimi. İzmir: Tudem Yayınları.
22. Süğümlü, Ü., & Yüce, S. N. (2020). Dinleme/izleme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı bir çalışma: program ve ders kitapları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 202-215.
23. Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.
24. Tanrıku, B. (2019). Anadolu güzel sanatlar liselerinde grafik tasarım 11 kitabının grafik tasarım açısından incelenmesi ve bir tasarım örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
25. Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 650-672.
26. Ulutaş, B. (2021). Doküman analizi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde (3. baskı, s. 287-305). Ankara: Anı Yayıncılık.
27. Yalın, H. İ. (1996). Ders kitapları tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 132.
28. Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

HATAY İLİNDE YAŞAYAN 65 YAŞ ÜZERİ BİREYLERİN “AKTİF” VE “BAŞARILI” YAŞLANMA SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA

ÖMÜR DELİVELİ¹, MERAL TİMURTURKAN²

¹MAKÜ SBE, Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur, Türkiye, omurdeliveli@hotmail.com

²MAKÜ Fen Edebiyat F., Sosyoloji B., Burdur, Türkiye, mtimurturkan@mehtakif.edu.tr

ÖZET

Dünyada artan yaşlı nüfus ve toplam nüfus içinde 65 yaş üzeri bireylerin oranının artıyor olması, farklı sorun ve beklentilerin ortaya çıkmasını sağlayarak, konuya ilişkin hem akademik hem de sosyal politika çalışmalarını zorunlu kılmaktadır. Bir yandan neoliberal politikalarla birlikte normal yaşam süreçlerine ve döngülerine ilişkin durumların bireyselleştirilmesi ve tıbbileştirilmesi tartışılırken, öte yandan bu süreçlerin yol açtığı toplumsal, ekonomik ve politik süreçlerin de önemi tartışılmaya başlanmaktadır. Yaşamın her alanını kuşatan “kaliteli”, “başarılı”, “aktif”, “zinde”, “mutlu” bir yaşam söylemi bütün yaş gruplarında önemli olmakla birlikte yaşlı bireylerin yaşamları üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda bu çalışma da söz konusu meselenin önemi ve güncelliğini göz önünde bulundurarak yaşlanma sürecine ilişkin sorunları, güncel tartışmaları ve özellikle son yıllarda literatürde tartışılmaya başlanan “kaliteli”, “başarılı” yaşlanmaya söylemini konu edinmektedir. Çalışma 65 yaş üzeri bireylerin gözünden yaşlanmaya yönelik sorunların, beklentilerin ve deneyimlerinin neler olduğunu nitel bir analizle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın örneklem grubu Hatay ilinde yaşayan 65 yaş üzeri 40 bireyden oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler tematik bir biçimde betimsel olarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşlı Sağlığı, Sosyal Politikalar, Başarılı yaşlanma, Aktif Yaşlanma

ABSTRACT

The increasing elderly population in the world and the increasing proportion of individuals over the age of 65 in the total population have led to the emergence of different problems and expectations, necessitating both academic and social policy studies on the subject. While on the one hand, the individualisation and medicalisation of normal life processes and cycles are discussed with neoliberal policies, on the other hand, the importance of social, economic and political processes caused by these processes is also being discussed. The discourse of a "quality", "successful", "active", "fit" and "happy" life, which encompasses all areas of life, is important in all age groups, but also has a significant impact on the lives of older individuals. In this context, this study, taking into account the importance and actuality of the issue in question, focuses on the problems related to the aging process, current debates and the discourse of "quality" and "successful" aging, which has been discussed in the literature in recent years. The study aims to reveal the problems, expectations, and experiences of aging from the perspective of individuals over the age of 65 through a qualitative analysis. In this context, the sample group of the study consists

of 40 individuals over the age of 65 living in Hatay province. The data obtained through a semi-structured interview form were interpreted thematically and descriptively.

Keywords: Elderly Health, Social Policies, Successful ageing, Active Ageing

GİRİŞ

Yaşamın doğal bir süreci olan yaşlanma ve yaşlılık, günümüzde yaşam standartlarındaki iyileşme ve sağlık hizmetlerindeki kalite artışı sayesinde geçmişe göre daha rahat geçirilen bir süreç ve dönemdir. Sağlık alanında yaşanan gelişmeler ve yapılan çalışmalar sayesinde ortalama yaşam süresi uzamış ve bir toplumsal kategori olarak yaşlılık kavramı tartışılmaya başlanmıştır. Bu durum bir yandan ortalama ömrü uzatarak insanların yaşam süreleri üzerine olumlu etkide bulunmakta öte yandan yaşlanan bir nüfus ve ona ilişkin sosyal sorunları ve tartışmaları beraberinde getirmektedir. Konuya ilişkin tartışmalarda yaşam standartlarının yükselip uzun ömürlülüğün mümkün olması yanında doğurganlığın da azalmasıyla Türkiye ve dünya nüfusunun yaşlandığı ortaya konulmaktadır (Şahin, 2022: 1). Dünyada artan yaşlı nüfus ve toplam nüfus içinde 65 yaş üzeri bireylerin oranının artıyor olması, farklı sorun ve beklentilerin ortaya çıkmasını sağlayarak, konuya ilişkin hem akademik hem de sosyal politika çalışmalarını zorunlu kılmaktadır. Nitekim verilere bakıldığında toplam kayıtlı nüfus içinde yüzde 10.22'si yaşlılardan yani 65 yaş ve üzeri bireylerden oluşmaktadır. Yaşlı nüfusun yüzde 55,90'ı da kadınlardan oluşmaktadır (TÜİK, 2023). Ampirik veriler demografik yapıya ilişkin önemli veriler sunmak birlikte aynı zamanda konuya ilişkin farklı tartışmaları da gündeme getirmektedir. Nitekim bu tartışmaların başında yaşlı bireylerin yaşadığı sosyal sorunlar; özellikle üretkenliğin yücetilmesi ile birlikte yaşlılığın dışlanması ve damgalanma sorunu (Duva, 2020: 1507), yaşlılık (ageism) gibi ayrımcılığa dayanan bir ilişki biçimi (Palmore, 2001), yaşlılığa yönelik oluşturulan önyargılar; hastalık, iktidarsızlık, çirkinlik, zihinsel gerileme, akıl hastalığı, işe yaramazlık, izolasyon, yoksulluk ve depresyon gibi klişeler (Palmore, 1999: 20) gelmekte ve aynı zamanda bunların toplumsal tezahürleri de tartışılmaktadır. Öte yandan yaşlı bireylerin deneyimlerine odaklanarak bu sürecin tıbbi, sosyolojik ve psikolojik olarak nasıl daha iyi geçirebileceği de önemli bir tartışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır (Arun, 2008; Aközer vd. 2011; Görgünbaran, 2008; Doğaner vd. 2014). Konuya ilişkin tartışmalarda özellikle “kaliteli”, “başarılı”, “aktif”, “zinde”, “mutlu” bir yaşam söylemi ve bunların yaşlı bireylerin yaşamları üzerinde ne gibi etkiye sahip olduğu ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda bu çalışma da söz konusu meselenin önemi ve güncelliğini göz önünde bulundurarak yaşlanma sürecine ilişkin sorunları, güncel tartışmaları ve özellikle son

yıllarda literatürde tartışılmaya başlanan “kaliteli”, “başarılı” yaşlanma söylemini konu edinmektedir. Kaliteli yaşlanma söylemi bireyin sınıfsal konumundan, cinsiyet kimliğinden, eğitimden, gelirden, yaşanılan mekândan, sosyal ilişkilerinden, devletin politikalarından, sosyal fırsatlardan ve aile yapısından bağımsız ele alınmaz. Nitekim Arun’un da belirttiği gibi (2008: 313) kaliteli ve başarılı yaşlanmanın önemli birleşeninden biri olan “yaşam memnuniyeti; gelir, biyolojik ve ruhsal sağlık ya da eğitim düzeyi gibi sadece istatistiki verilerle açıklamak ve doğrudan bu göstergelere dayandırmak yoluyla izahı yapılacak bir konu değildir. Nesnel göstergelerle birlikte, sosyo-kültürel olgular, sembolik-söylemsel pratikler ve algılar yaşam memnuniyetini etkileyebilecek önemli unsurlar olarak görülmektedir.” Yaşam kalitesi söz konusu olduğunda ekonomik, sosyal, psikolojik ve sağlık olmak üzere dört temel gösterge üzerinden tartışılmaktadır (Görgünbaran, 2008). Bunların altında cinsiyet, medeni, durum, yaş, eğitim, gelir, sağlık, sosyal destek, yaşanılan konut ve özellikleri, iş yaşamı, boş zaman faaliyetleri yaşam kalitesi ile olan ilişkisi üzerinden tartışılmaktadır (Boylu ve Paçacıoğlu, 2016). Bu çalışma bütün bu tartışmaların odağında doğal yaşam döngülerinden biri olan yaşlanma ve yaşlılığa ilişkin süreçleri ve sorunları; başarılı ve aktif yaşlanma kavramları odağında ele alarak, 65 yaş üzeri kadın ve erkeklerin öznel deneyimlerine odaklanmaktadır.

Bu bağlamda çalışma, aynı zamanda farklı değişkenlerin yaşlanma süreci üzerindeki etkisi ve özellikle toplumsal cinsiyet kimliğinin bu deneyimi nasıl farklılaştığı üzerinedir. Söz konusu bu tartışmalardan hareketle çalışmanın konusu, yaşlı bireylerin yaşam kalitelerini ve yaşam doyumlarının toplumsal cinsiyet kimliğine göre nasıl farklılaştığıdır. Toplumsal cinsiyet ideolojisinin yarattığı hiyerarşik ve eşitsiz toplumsal ilişkiler yaşlanma sürecinde farklı sorunlara ve dezavantajlılığa nasıl yol açtığı da söz konusu çalışma içinde ele alınacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma doğal yaşam döngülerinden biri olan yaşlanma ve yaşlılığa ilişkin süreçleri ve sorunları; başarılı ve aktif yaşlanma kavramları odağında ele alarak, 65 yaş üzeri kadın ve erkeklerin öznel deneyimlerine odaklandığı için nitel araştırma tasarısından yola çıkarak tasarlanmıştır. Aynı zamanda çalışma, toplumsal cinsiyet farklılıklarının da “başarılı”, “kaliteli” ve “aktif” yaşlanma süreçleri üzerinde önemli bir rol oynadığı varsayımından yola çıkarak hem kadınların hem de erkeklerin gözünden yaşlanmaya yönelik sorunların, beklentilerin ve deneyimlerinin neler olduğunu nitel bir analizle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma; genel ve betimleyici bilgiden çok her biri sosyal aktörün kendisi tarafından deneyimlenmiş ve

tanımlanmış, anlamlandırılmış bilgilere ulaşmayı amaçladığı için nitel araştırma yöntemini tercih etmektedir (Neuman, 2017, s. 131). Bu bağlamda araştırma toplumsal yaşamı bizzat deneyimleyen sosyal aktörün dünyasından konuyu ele almakta ve bireylerin tanım ve anlam haritalarından yola çıkarak meseleyi tartışmaktadır. Çalışmanın amacı kapsamında derinlemesine veriler elde etmek için görüşme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan betimsel analiz kullanılacaktır. Bu bağlamda veriler toplanarak tematik bir biçimde analizi (yorumlanması) yapılmıştır.

Çalışmanın konusu ve amacı doğrultusunda örneklem grubu, Dünya Sağlık Örgütü'nün belirlediği ve yaşlı kabul edilen 65 yaş üstü bireyler oluşturmakta, bu yaşın altındaki bireyler çalışma kapsamı dışında bırakılmaktadır. Hedeflenen katılımcı 41 olmakla birlikte nitel araştırma pratiğinde veri doygunluğu katılımcı sayısı üzerinde önemli bir etkidir. Görüşmeler tekrara düşmeye başladığı ve veri doygunluğu elde edildiği anda görüşmeler sonlandırılmıştır.

Araştırma evrenini oluşturan Hatay İlinin seçilmesinin en önemli nedenlerinden biri kentin kendine özgü dinamiklerinin, kültürel farklılıkların yanı sıra aynı zamanda araştırmacının orada yaşaması, bir sosyal bilimci olarak hem içerden hem de dışardan gözlem yapabilme şansına sahip olabilmesidir. Çalışma 2023 yılı içerisinde yapılarak veriler toplanmıştır. Kartopu örneklem yöntemi ile elde edilen veriler tematik bir biçimde yorumlanmıştır.

BULGULAR

Katılımcılar Hatay'da farklı gelir gruplarına ve eğitim düzeylerine, farklı medeni durumlara sahip 65 yaş üzeri insanlardır. 41 katılımcınının 27'si kadın, 14'ü erkektir. Kadınların on beşi 65-74 yaş aralığında, on ikisi 75 yaş üzeridir. Erkeklerin sekizi 65-74 yaş aralığında, altısı 75 yaş üzeridir. Kadın katılımcıların on hali hazırda evli olmakla birlikte on yedisinin eşi vefat etmiştir. Erkek katılımcıların ikisinin eşi ölmüş, on ikisi evli olarak hayatını sürdürmektedir. Kadınların biri lisans mezunudur, geri kalanların tamamı ilk okul mezundur. Erkeklerin biri ön lisans, üçü ortaokul, onu ilk okul mezunudur. Erkeklerin yaş ortalaması 72,5'tir. Katılımcı yaş aralığı 65 – 82'dir. Orta dönem yaşlılığın başlangıcı sayılan 75 yaş ve üzeri katılımcı sayısı altıdır. Kadın yaş ortalaması 73,5'tir. Yaş aralığı 65 – 84'tür. 75 yaş üstü katılımcı sayısı 10'dur. Meslekler bazında katılımcılar incelendiğinde erkeklerin beşi, ağırlıklı inşaat işçisi ve ustası olmak üzere işçidir. Altısı esnaf ve tacir, biri devlet memuru, ikisi uzun yol şofördür. Doğal olarak şu an hepsi emeklidir. Kadınların biri öğretmen, biri çiftçi, biri terzi, biri çocuk bakıcısıdır. Yirmi üç kadın ise ev kadınıdır. İkamet ettikleri ev olarak incelendiğinde erkeklerin

biri kirada oturmakta diğeri ise kendi mülküdür. Kadınların beşi kirada oturmakta ve yirmi ikisinin yaşadığı ev mülküdür. Gelir durumuna bakıldığında erkeklerden ikisi durumunu iyi, on ikisi orta olarak nitelendirmektedir. Kadın katılımcılardan yedisi gelir durumunu iyi on beşi orta ve beşi kötü olarak nitelendirmektedir. Katılımcılar, iyi, orta ve kötü şeklinde sınıflandırma yapmakla hayat standartlarını, temel ihtiyaçlar ve diğer tüm ihtiyaç ve olanaklara erişimlerine göre kendilerini belli gelir gruplarında görmektedirler.

Erkek katılımcıların ikisinin yakınları Hatay'da değildir. Diğer erkek katılımcıların tamamının yakın çevresinde aile bireyleri ve akrabaları yaşamaktadır. Kadınlarda ise bu sayı sadece bir olup diğer tüm kadınların yakınları katılımcının yakın çevresinde yaşamakta olup bizzat yakınlarının gözetimi altında yaşam görmek ve her ihtiyaç halinde yakınları bu yaşlılara kolayca ulaşabilmektedirler.

Erkek katılımcılar, gelir durumlarını orta halli olarak nitelendirmektedir ve çoğunluğu emekli maaşı almaktadır, bir kısmı ise sosyal hizmet yardımlarından biri olan yaşlı aylığı almaktadır. Kadın katılımcıların biri durumunu kötü olarak nitelendirmiş, bir kısmı orta, bir kısmı da iyi olarak nitelendirmiştir. Gelir olarak kendilerinin ve/veya eşinin emekli maaşı, yaşlı maaşı, oğulları ve/veya kızlarının yardımları ve çevreden aldıkları yardımlar olarak ifade etmişlerdir.

Erkek katılımcılardan sadece biri yalnız yaşadığını ifade etmiştir. Bir kısmı eşiyile birlikte bir kısmı ise eşi ve çocukları ile yaşamaktadır. Yani bazı erkek katılımcılar geniş aile içinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Erkek katılımcıların tamamı kendi mülklerinde yaşamaktadır. Kadın katılımcılardan dokuzu yalnız diğeri eş ve/veya çocukları ile yaşamaktadır. Kirada yaşayan olmakla birlikte hemen hemen tamamı kendi mülklerinde yaşamaktadır.

Bu çalışmada tez konusu olan çalışmada yer alan temalardan sadece ikisinde bazı bölümler yer almaktadır:

Yaşam Kalitesi ve Sosyal İlişkilere Anlatılar: Bireylerin anlam dünyasında yaşlanma sürecine ilişkin deneyimlerin nasıl yer aldığını irdelediğimizde ortak anlamlar kodları olmakla birlikte her bir aktörün içinde bulunduğu özgül koşullara göre beklentilerin ve betimlemelerin değiştiğini söyleyebiliriz. Özellikle bu beklentilerin toplumsal cinsiyet kimliğine göre de farklılaşmaktadır. Yaşam doyumuna ve kalitesi gibi kavramların içeriğinin katılımcılar tarafından nasıl tanımlandığına baktığımızda kadınlara için fiziksel sağlık ve buna bağlı sosyal yaşamı sürdürme önemli olduğunu görmekteyiz.

Buna göre kadın katılımcılar için hayatın anlamı sağlıklı yaşamaktır. Kadın katılımcılar olabildiğince dinç olmayı ve ayakta olmayı çok önemsemektedirler. Sosyal olmanın önemini vurgulayan ve yaşamına ilişkin sorunları bunun üzerinden dile getiren bir başka katılımcı:

“Her gün yüz yüze geldiğim birkaç komşum dışında kimseyi görmüyorum. Çarşıya ya da parka da gidip gezemiyorum. Çocuklarım kapıdan ihtiyaçlarımı getirip gidiyor, benimle uzun zaman geçirmiyorlar.”

Genel anlamda hayatlarından memnun olmayı da anlamlı bulmaktadırlar. Aç ve açıkta olmamak; rahat ve huzurlu olmak; kendi halinde yaşamak ve kendine yetebilmek ve dinamik yaşamak; sosyal yaşam içinde olmak; aile ilişkilerinde olumlu ilişkiler geliştirebilmek; hareketli olabilmek; çalışkan ve üretken olabilmek; hayatın tadını çıkarmak; sıkıntılara rağmen mutlu olmaya çalışmak katılımcıların aktif bir yaşamla geliştirdikleri yaşam kalitesi sonucu aldıkları yaşam doyumunu açıklamaktadır. Kendi anlatılarından hareketle meseleye baktığımızda sosyal ilişkileri sürdürmek, kamusal mekânlarda görünür olmak ve aktif bir biçimde gündelik örüntüler içinde yer almak kendi yaşlanma sürecinde önemli deneyimler olarak görülmektedir.

“Çok geziyorum, bazen komşularla küçük parka (Vali Ürgen Parkı) gidiyoruz, nohut, mısır, çerez ve dondurma yiyoruz. Bazen de kızlarımla çarşıya gezmeye ve alışverişe, büyük parka, köylere ve Harbiye’ye şelaleye gidiyoruz, piknik yapıyoruz. Hayatı dolu dolu yaşıyorum.

Konuyu daha derinlikli ele aldığımızda erkek katılımcıların beklentileri, sosyal ilişkiyi sürdürme biçimi ve kendi yaşam memnuniyetini ifade etme biçimi değişmektedir. Erkek katılımcılar geleceğe ve özellikle mevcut yaşamlarına yönelik daha az olumlu söylem geliştirdikleri görülmektedir. Bazı erkek katılımcılar hayatlarını çok monoton, çok sıradan görmekte ve ölüm öncesi dönemde bulduklarını düşünüp olumsuz duygular içine girmektedir. Özellikle, aktif çalışma yaşamından uzaklaşan bu bireyler, fiziksel kayıp yaşadıkça daha umutsuz bir tutum içine girmektedirler. Geleceğe yönelik söylemleri daha ölüm temelli kurulmuş ve fiziksel kayıplara bağlı yaşanan sosyal kayıplar anlam dünyaları içinde önemli bir yer edindiği görülmüştür. Olumlu düşünen ve yaşama anlam yükleyen bu katılımcılar aktif ve dinamik yaşadıklarını, hatta bazıları spor yaptıklarını belirtmektedir. Ayrıca bu katılımcılar olabildiğince sosyal ortamlarda bulduklarını ifade etmişlerdir. Erkek katılımcı E K. Antakya halkının çok zaman geçirdiği, sosyalleştiği ve dinlendiği bir alan olan aynı zamanda bir şeyler yiyip içebildiği küçük parkta zaman geçirdiğini, bazen saatlerce oturup arkadaşları ile sohbet ettiğini ve parkta yürüyüş yaptığını söylemiştir.

Dolayısıyla katılımcıların gündelik ilişkilerini tesis etme biçimi, sosyal yaşam dahil olma ya da olamam durumu, kendi işini yapabilme kapasitesi, aile ve komşu desteği, aile ile kurulan/kurulamayan bağlar yaşlanma sürecini nasıl geçireceği üzerine önemli etkilere sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda katılımcıların sahip olduğu ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye de deneyimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu özellikle beklentileri, fırsatlara erişimleri, hobileri, yaşadıkları mekan, sağlık durumları ve sosyal ilişkilerini etkilediği görülmektedir.

Kadınlar ve erkekler yaşlılık sürecini yaşarken çeşitli deneyimlere sahip olmakla birlikte kadınlar ve erkeklerin bu deneyimlerinde farklar görülmektedir (Kemik, 2021: 199-201). Kadın ya da erkek, yaşlılık sürecinde ilişkilerde bozulmalar görülmektedir. Saygınlık azalması, her zaman için danışılan kişi olmuyor olması, sözü her zaman ya da genelde geçer pozisyondan çıkış, kuşak çatışması, değerler ve hayata bakış açısı farkı kişiler arası ilişkileri zedelemektedir. Yaşlılıkla birlikte başlayan biyolojik, fizyolojik, bilişsel ve psikolojik sorunlar da yaşlı bireyde öfke yaratmaya başlamış olmakta bu da ilişkilere gölge düşürmektedir. İçine kapanan, kendini dışlayan yaşlı yeni ilişkiler geliştirmekte zorlanmakta aynı zamanda mevcut ilişkilerini yönetmekte zorlanmaktadır.

Fiziksel Göstergeler ve Yaşam Kalitesi: Yaşlanma süreci sosyal fiziksel kayıpları olan bir süreçtir. Sosyal kayıpların yanı sıra fiziksel sağlıkta yaşanan sorunlarda her bir bireyin sosyal dünya ile olan ilişkisini etkilemektedir. Aynı zamanda yaşlı bireylerin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel ortam da sağlığı üzerinde etkili olmaktadır. Nitekim çalışma içinde artan yaş ile birlikte kronik rahatsızlardaki artış dikkat çekicidir. Fakat kronik rahatsızlıklarda cinsiyetler arası farklılıklar ve ona yüklenen anlamlarda değişmektedir. Nitekim kadın ve erkek arasındaki farklılıklara ve deneyimlere odaklandığımızda; Erkek katılımcıların sadece birinde bel fıtığına bağlı sıkıntılar olmak dışında hiç birinde fiziksel bir engel bulunmamaktadır. Aynı durum kadın katılımcılar içinde söz konusudur ve iki kişide bel fıtığı olmakla birlikte fiziksel bir engel yoktur. Erkek katılımcılarda yaşlılığa bağlı olan bazı rahatsızlıklar olmaktadır; baş, boyun ve ayak ağrıları gibi ama on dört katılımcıdan onunda bazı hastalıklar vardır. Erkek katılımcılarda en çok görülen hastalık şeker, yüksek tansiyondur.

Kadın katılımcıların belirttikleri hastalıklar şunlardır: Şeker, yüksek tansiyon, kalp yetmezliği, böbrek yetmezliği, bel fıtığı, nefes darlığı, astım, kalp ritim bozukluğu, mide hastalıkları, kolesterol, bronşit, beyin damarlarında tıkanıklık, göz kayması, guatr, kireçlenme ve hemen hemen tamamında görülen ve kronikleşen ayak uyuşması- ayak ağrıları. N. A isimli kadın

katılımcı özellikle bel fitiğinden şikayetçi olarak hareket kabiliyetinde büyük engel oluşturduğunu söylemiştir. Yaşam deneyimi söz konusu toplumsal yapı ve ona içkin olan değerlerden bağımsız düşünülmez. Nitekim sosyal yapının kadın ve erkeklerden olan farklı beklentisi sosyal düzenin bunun üzerinden inşa edilmesi erkek ve kadınların hastalık durumunu etkilediği gibi ona ilişkin deneyimlerini de etkilemektedir. Çünkü hastalık bir durum değil aynı zamanda bir deneyimdir. Kadınlar hastalıkla birlikte kendi işini yapmama, aktif olmama ve sosyal hayata dahil olamama üzerinden anlatılarını kurmaktadır. Bu toplumsal cinsiyet rolleri ve ilişkileri bağlamında kadınların başkalarının ve kendi bakımından sorumlu olmalarıyla yakından ilgilidir.

Fiziksel ve sosyal kayıplar aynı zamanda katılımcıların kaygı düzeyi üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Erkek katılımcılar sağlıklarını korumak için dengeli ve doğal beslenmeyi tercih etmektedirler. Zaman zaman doktor kontrolünden geçmektedirler ve varsa ilaçlarını kullanmaktadırlar. Bir kısmı ise spor dahil fiziksel aktiviteler ve sosyal ortamlar içinde olarak beden ve ruh sağlıklarını korumayı amaçlamaktadırlar. Kadın katılımcılar ise ağırlıklı olarak sağlık kuruluşlarına başvurma ve ilaç kullanma yoluyla sağlıklarını korumayı amaçladıkları görülmektedir. Bu durum erkeklik ve kadınlık kodlarının yarattığı sosyal durumlarla yakından ilişkilidir. Yaşam boyunca kadın ve erkekte farklı yaşam deneyimleri ortaya çıkmakta ve bu farklılaşma toplumsal cinsiyet rollerine dayanmaktadır. Dolayısıyla bu eşitsizlik temel kaynaklara ve kamusal hizmetlere erişimi engellerken deneyimlenen dezavantajları da arttırmaktadır. Aslında bu eşitsizlik kadınların çocukluk ve gençlik dönemlerinde ortaya çıkmakta ve yaşlılıkta da yaşlılığın kadınlığı olarak ortaya çıkmaktadır (Ergün, 2021: 24).

SONUÇ

Bu çalışma ayrıntılı bir tez çalışmasının ürünü olup sadece iki tema üzerinden mesele irdelemiştir. Yaşam kalitesini belirleyen göstergeler daha önce de tartışıldığı gibi çok boyutlu olup, sosyal, sağlık, psikolojik ve ekonomik olmak üzere dört temel alan ve bunlara ilişkin alt alanlar üzerinden tartışılmaktadır. Dolayısıyla hangi nitel bir çalışmada net göstergeler üzerinden bunun ölçülmesi zor olmakla birlikte katılımcıların kendi anlatılarından yola çıkarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çünkü toplumsal yaşam ve ona ilişkin tanımlamalar bireyin öznelliğini kurma biçimine göre değişmektedir. Ayrıca toplumsal alanlar ve alt alanlar birbiriyle ilişki bir bütün olup biri olamadan diğeri tartışılmaz. Nitekim bu çalışma içinde de görüldüğü

gibi sağlık alana ve ona ilişkin anlatılar diğer sosyal alanlarla yakından ilişkili olup, katılımcıların sosyal ilişkilere dahil olma durumunu, gelecekte beklenenleri ve mevcut dzenleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Tersine değerlendirildiğinde bireylerin sosyal alanlardaki gürnürlüğu sağlığına da etki ederek deneyimlerini şekillendirmektedir. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde anlatılar göstermiştir ki; cinsiyet, yaş, engellik ve hastalık durumu, ekonomik ve sosyal sermaye 65 yaş üzeri katılımcıların yaşlanma sürecine yönelik beklenenleri, doyumları ve yaşlanmaya yönelik betimlemeleri üzerine etki etmektedir. Özellikle bireyin sosyal ilişkilere dahil olma durumu yaşlılığın daha kolay ve huzurlu atlatılması açısından da önemli olduğunu anlatılar da ortaya koymaktadır. Kaliteli bir yaşamın ölçütlerinden biri olan sağlığın önemini de bir kez daha çalışma içinde vurgulamak gerekmektedir. Her geçen gün toplumun yaşlanacağı ön gürüsü meselenin bir kez daha önemini ortaya koymaktadır. Tahmini 2050 yılında 80 yaş ve üzeri kadın ve erkeğin, dünya toplam dünya nüfusu içindeki payı yaklaşık 30 yıllık süre içinde yüzde 15'ten yüzde 20'ye yükselmesi beklenmektedir (şentürk, 2020: 149).

Dolayısıyla bunun yanı sıra sosyal politikaların belirleyiciliği önem kazanmaktadır. Günümüzde sosyal politikaları içinde, emeklilik, bakım, sağlık gibi konular yanında yaşlılıkta yer almaktadır. Ekonomik açıdan bakıldığında yaşlılığın bir iş gücü kaybı olduğu açıktır. Bu ve benzeri sebeplerle yaşlılık bir sosyal politika konusu olarak sadece belli bir yaş grubunu değil, tüm toplumu ilgilendirmektedir. Çünkü bu bağlamda ele alındığında birçok bileşeni olduğu gürölmektedir. Her şeyden önce yaşlılıkla ilgili sosyal politika, ekonomi ile birlikte ele alınmaktadır. Yaşlılara yönelik sosyal politika planları ve uygulamaları, sağlık, bakım, sosyal hizmet ve sosyal yardımlar gibi hizmetlerdir. Türkiye'de bu yönde sosyal politikalara yoğunlaşmak için çeşitli dzenleyici işlemlere gerek duyulmuş ve ilgili alanda başta kanun, Cumhurbaşkanlığı kararname ve yönetmelik olarak bir kısım dzenlemeler yapılmıştır (Korkmaz, 2014: 192- 211).

Yaşlılık ve yaşlılar üzerine sosyal politika oluştururken özellikle beş yıllık kalkınma planları bir zemin oluşturmakta ve politika belirleyici rol oynamaktadır (12. Kalkınma Planı, 2024). Avrupa Birliği Türkiye ilerleme raporlarında yaşlılarla ilgili sosyal politikalar konusunda genel anlamda eksiklik ve yetersizlikler gürölmemektedir. Nitekim 2023 yılı ilerleme raporunda bu konuda herhangi bir tavsiye bulunmazken, 2022 yılı ilerleme raporunda toplum temelli bir bakım tavsiyesinde bulunulmuş, diğer bir ifadeyle sosyal hizmetlerde bir genişle tavsiye edilmiştir (AB İlerleme Raporları, 2022-2023). Dolayısıyla yaşlanma sürecinin daha kolay ve

aktif geçirilmesi için sosyal politikalarının gerekliliği ortadır. Yaşam deneyimi bir bütün olup aynı zamandan politik sistemden de bağımsız tartışılmaz.

KAYNAKÇA

1. AKÖZER, M., NUHRAY, C., & SAY, Ş. (2011). Türkiye'de Yaşlılık Dönemine İlişkin Beklentiler Araştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 27(27), 103-128.
2. ARUN, Ö. (2008). Yaşlı Birey 'in Türkiye Serüveni: Kaliteli Yaşlanma İmkânı Üzerine Senaryolar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 7 (2), 313-330.
3. ASLAN, M. ve HOCAOĞLU, Ç. (2014). Yaşlılarda İntihar Davranışı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6/3, 294-309.
4. BOYLU, A. A., & PAÇACIOĞLU, B. (2016). Yaşam Kalitesi ve Göstergeleri. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 8(15), 137-150.
5. DOĞANER, Y. Ç., AYDOĞAN, Ü., & SARI, O. (2014). Yaşlılarda Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler. *Türkiye Klinikleri Family Medicine-Special Topics*, 5(3), 70-75.
6. DUVA, K. Ö. (2020). Yaşam ve Ölüm Arasında Bir Uğrak Olarak Yaşlılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (4), 1501-1520.
<http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.810354>.
7. ERGUN, A. D. (2021). Yaşlı Kadının Dezavantajlı Halleri. *Yaşlılık ve Yoksulluk İçinde* (Ed. C. Ergun), 17-42. Nobel Yayınları, Ankara.
8. GÖRGÜNBARAN, A. (2008). Yaşlılıkta sosyalizasyon ve yaşam kalitesi. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 1(2), 86-97.
9. İÇLİ, G. (2019). Yaş Dostu Kentler. *Yaşlılık- Yeni Yüzyılın Gerçeği, İçinde*, (Ed. V. Kalıncara), 379-410. Nobel Yayınları, Ankara.
10. KEMİK, A. (2021). Kadınlık ve Erkeklik Bağlamında Yaşlılık Sürecinin Deneyimlenmesi. *Değişen Toplumda Yaşlanma ve Yaşlılık, İçinde* (Ed. B. Varışlı), 193-210. Nobel Yayınları, Ankara.
11. KORKMAZ, N. (2014). Türkiye'de yaşlılık ve Sosyal Politika- Yaşlılık Politikasından Ayrı Düşünülebilir mi? *Küreselleşme ve Yaşlılık, İçinde* (Ed. N. Korkmaz ve S. Yazıcı), 189-214. Ütopya Yayınları, Ankara.
12. PALMORE, E. (1999). *Ageism: Negative and positive*. Springer Publishing.
13. PALMORE, E. (2001). The Ageism survey: First findings. *The gerontologist*, 41(5), 572-575.
<https://doi.org/10.1093/geront/41.5.572>.
14. ŞAHİN, S. (2022). Yaşlı Bireylerin Yaşam Kalitesinin Mekânsal Açından İrdelenmesi: Bartın 75.Yıl Huzurevi. *Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, Bartın.
15. ŞENTÜRK, Ü. (2020). *Yaşlılık Sosyolojisi- Yaşlılığın Toplumsal Yörüngeleri*. Dora Yayınları, Bursa.
16. TAŞÇI, F. (2010). Yaşlılara Yönelik Sosyal Politikalar: İsveç, Almanya, İngiltere ve İtalya Örnekleri. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1, 175-202.
17. T.C. CUMHURBAŞKANLIĞI STRATEJİ VE BÜTÇE BAŞKANLIĞI (2024). 12. Kalkınma Planı.
18. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf, (Erişim tarihi, 19.04.2024).
19. T.C. DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI, AB BAŞKANLIĞI (2022-2023). *Türkiye İlerleme Raporları*.
https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html, (Erişim Tarihi, 20.04.2024).
20. TÜİK, (2023). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2023-49684>, (Erişim Tarihi, 10.02.2024).

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

(INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS ONLINE LEARNING ACCORDING TO
VARIOUS VARIABLES)

**ŞERİFE ŞAHİN ÖZCAN¹, BÜNYAMİN VAROL², BÜŞRA ŞAKIR UYLAŞ³, NEŞE
SEVİM ÇIRAK⁴**

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKU Yüksek lisans öğrencisi), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri,
Burdur, Türkiye, sahinserife15@gmail.com

² Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKU Yüksek lisans öğrencisi), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri,
Burdur, Türkiye, bunyaminvarol3297@gmail.com

³ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKU Yüksek lisans öğrencisi), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri,
Burdur, Türkiye, bsra.skr1095@hotmail.com

⁴ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Burdur, Türkiye,
nsevim@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Günümüz bilgi çağında, e-öğrenme ülkemizde dahil olmak üzere dünya genelinde birçok üniversite tarafından stratejik planların bir parçası haline gelmiştir. Zaman ve mekândan bağımsız olarak gerçekleştirilen e-öğrenme ortamlarından faydalanmak için öğrencilerin tutumu da önemlidir. Bireylerin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları onların çevrimiçi öğrenmedeki davranışlarıyla ilişkilidir. Olumsuz tutum sergileyen öğrenciler e-öğrenme olanaklarından istedik düzeyde yararlanamayabilir. Öğrencilerin e-öğrenme tutumlarını anlamak, uygun ortamların oluşturulması ve öğrenme çıktılarının belirlenmesine katkı sağlar. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde eğitim gören 196 kadın 84 erkek olmak üzere toplam 280 öğrenci katılmış ve öğrenmeye karşı tutumları irdelenmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Cinsiyet, internet kullanım becerisi, daha önce çevrimiçi ders alma durumlarının çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumlarını anlamlı olarak etkilemediği fakat internet kullanım deneyimi, yaş ve bilgisayar kullanım becerisinin çevrimiçi öğrenme tutumunu anlamlı olarak etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, tutum, üniversite öğrencileri

ABSTRACT

In today's information age, e-learning has become a part of the strategic plans of many universities around the world, including our country. In order to benefit from e-learning environments that are independent of time and space, students' attitudes are also important. Individuals' attitudes towards online learning are related to their behavior in online learning. Students with negative attitudes may not benefit from e-learning opportunities at the desired level. Understanding students' e-learning attitudes contributes to the creation of appropriate environments and determination of learning outcomes. For this purpose, a total of 280 students (196 female and 84 male) studying at Mehmet Akif Ersoy University participated in this study and their attitudes towards learning were examined. As a result of the study, it is seen that the participants have a positive attitude towards online learning. It was determined that gender, internet usage skills, taking online courses before did not significantly affect their attitudes towards online learning, but internet usage experience, age and computer usage skills significantly affected their attitudes towards online learning.

Key words: online learning, e-learning, attitude, university students.

GİRİŞ

Teknolojinin gelişimi, bireylerin günlük yaşamlarını etkileyerek alışveriş, iletişim gibi faaliyetlerini yeniden şekillendirmeye başlamıştır. Bu değişimlerden biri de eğitimidir. (Kırık, 2016). Akıllı telefon, tablet ve dizüstü bilgisayar gibi cihazların yaygınlaşması, öğretme ve öğrenme sürecinde yüz yüze sınıf ortamından çevrimiçi sınıf ortamına hızlı bir geçişe yol açmış (Tiyar & Khoshima, 2015) ve dünyada çevrimiçi öğrenmenin yaygınlaşması için çeşitli politikaların geliştirilmesi teşvik edilmeye başlanmıştır (Yamamoto ve Altun, 2020). Bu geçiş bireylerin hayatlarını, birbirleriyle iletişim kurmalarını ve her seviyedeki eğitim alışkanlıklarını değiştirmiştir (Çalışkan ve Yılmaz, 2021). Öğretmenler, sınıf içi etkileşimi çevrimiçi ortama aktarmanın yollarını ararken, öğrenciler de daha bağımsız ve katılımcı bir öğrenme deneyimi için çaba sarf etmişlerdir (Baz ve Tetik, 2017).

Morrison (2003), çevrimiçi öğrenmeyi, eş zamanlı ya da eş zamanlı olmayan derslerle öğrencilere istenen bilgi ve becerilerin çeşitli derslerle kazandırılması olarak tanımlar. Çevrimiçi öğrenmenin amacı, herkese erişimi kolaylaştırmak ve maliyeti düşürerek öğrenim kalitesini artırmaktır (Hamidi ve Chavoshi, 2018). Ancak, farklı özelliklere sahip bireylere aynı öğrenme deneyimi sunulması olumlu ve olumsuz tutumları beraberinde getirebilir.

Tutum, bir kişinin bir durum, olay veya insan grubuna karşı olumlu veya olumsuz davranış eğilimini belirtir. Bu eğilimler, deneyimler, değerler, inançlar ve duygular gibi faktörlerden etkilenir. Olumlu bir tutum, genellikle beğeni, hoşgörü ve kabulü yansıtırken, olumsuz bir tutum ise reddetme, hoşnutsuzluk veya düşmanlık gibi negatif duyguları içerebilir (Yakar ve Yıldırım Yakar, 2021). Tutumlar, yaşam tarzını ve ilişkileri biçimlendirirken sosyal etkileşimlerde önemli bir rol oynar. Aynı zamanda çevrimiçi öğrenme deneyimlerini etkilemektedir. Olumsuz tutumlar, çevrimiçi öğrenme olanaklarından istenilen düzeyde yararlanmayı engelleyebilir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumlarını anlamak öğrenme çıktılarının belirlenmesine (Cerejio, 2006) ve uygun öğrenme ortam ve koşullarının oluşturulmasına (Liaw, Huang ve Chen, 2007) yardımcı olur. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları irdelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada “üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme tutumu cinsiyete, yaşa, internet kullanım deneyimine, internet kullanım becerisine, bilgisayar kullanım becerilerine, çevrimiçi ders deneyimlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutum seviyelerini belirlemek amacıyla yürütülen bu araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, belirlenen mevcut bir durumun çeşitli değişkenlere göre irdelenmesidir (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde eğitim gören seçkisiz olarak belirlenmiş 280 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %70' i kadın (N=196), %30'u erkektir (N=84). Katılımcıların %71,8' inin (N=201) daha önceden en az bir çevrimiçi ders aldığı %28,2'sinin ise çevrimiçi ders deneyiminin olmadığı görülmektedir. Katılımcıların ayrıntılı demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Kadın	196	70
	Erkek	84	30
Yaş	18	31	11.1
	19	67	23.9
	20	80	28.6
	21+	102	36.4
Bilgisayar Kullanım Yılı	1 yıldan az	101	36.1
	1-5 yıl	110	39.3
	5 yıldan fazla	69	69
İnternet Kullanım Yılı	1 yıldan az	0	0
	1-5 yıl	108	38.6
	5 yıldan fazla	172	61.4
Günlük Bilgisayar Kullanımı	Hiç	119	42.5
	1-2 saat	104	37.1
	3-4 saat	57	20.4
Günlük İnternet Kullanımı	1-2 saat	24	8.6
	3-4 saat	99	35.4
	5 saat üstü	157	56.1
Bilgisayar Kullanım Becerisi	Temel	104	37.1
	Orta	176	62.9
İnternet Kullanım Becerisi	Orta	185	66.1
	İleri	95	33.9
Çevrimiçi Ders Deneyimi	Var	201	71.8
	Yok	79	28.2
Toplam		280	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Usta ve ark. (2016) tarafından öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutum düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. 44 maddeden oluşan bu ölçek 5'li Likert tipinde olup genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık (zaman-emek-maliyet) ve uygulama etkililiği (etkin katılım) olmak üzere dört alt boyuta sahiptir. Ölçeğin orijinalinde Cronbach alfa ($Cr a$) güvenilirlik katsayısı toplam puan için 0.90'dır. Alt boyutlar için belirlenen $Cr a$ değerleri 0.68 ile 0.85 arasındadır. Ölçeğin orijinalinde Cronbach alfa ($Cr a$) güvenilirlik katsayısı toplam puan için 0.90'dır. Alt boyutlar için belirlenen $Cr a$ değerleri 0.68 ile 0.85 arasındadır. Mevcut araştırmada $Cr a$ güvenilirlik katsayısı toplam puan için 0.94, alt boyutlar için de 0.79 ile 0.92 arasındadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Çalışma grubunun çeşitli özellikleri betimsel istatistikler kullanılarak frekans ve yüzde dağılımı tablolarına dönüştürülmüştür. Demografik değişkenlerin boyutlarla ilişkileri t-test ve varyans analizi ile çözümlenmiştir. Alt boyutların analiz sürecinde I. Tip hatayı önlemek için Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve anlamlılık düzeyi faktör sayısına bölünerek $p < .0125$ olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları irdelenmiştir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye karşı genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Tablo 2’ de verilen alt faktörler incelendiğinde katılımcıların “Uygulama Etkinliği” ve “Kullanışlılık” faktörlerinde en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Çevrimiçi Öğrenme Tutumları

Değişkenler	N	Min	Max	X	SS
Faktör 1: Genel Kabul	280	1	5	3,17	,88
Faktör 2: Bireysel Farkındalık	280	1	5	2,87	1,17
Faktör 3: Kullanışlılık	280	1	5	3,33	1,24
Faktör 4: Uygulama Etkinliği	280	1	5	3,36	1,01
Toplam: Çevrimiçi Öğrenme Tutum	280	1	5	3,14	,93

Tablo 3’ de verilen kız ve erkek öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam çevrimiçi öğrenme tutum puanları incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t(196)=-1.624$ $p>.05$].

Tablo3. Cinsiyete Göre Çevrimiçi Öğrenme Tutumları

Cinsiyet	N	\bar{x}	t	SS	p	
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	Kadın	196	3,0786	-1,624	132,488	,107
	Erkek	84	3,2911			

Tablo 4’deki tek yönlü varyans analizi sonuçları, katılımcıların ölçekten aldıkları toplam çevrimiçi öğrenme tutumlarının yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir [$F(3-276)=5.34$, $p<.05$]. Bir başka ifadeyle 21 yaş ve üstü katılımcıların 18 yaşındaki katılımcılara göre çevrimiçi öğrenme tutumlarının anlamlı olarak daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Yaşa Göre Çevrimiçi Öğrenme Tutumları

Yaş	N	\bar{x}	S	SS	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
18	31	2.64	0.72	3-276	5.34	0.001	21+>18
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	19	67	3.08	0.96			
	20	80	3.11	0.94			
	21+	102	3.36	0.89			

Tablo 5’e göre katılımcıların ölçekten aldıkları toplam çevrimiçi öğrenme tutum puanları internet kullanım deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. [$t(196)=-2.416$, $p<.05$].

5 yıldan daha fazla internet kullanan katılımcılar internet deneyimleri daha az olanlara göre çevrimiçi öğrenmeye daha olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Tablo 5. *İnternet Kullanım Deneyimine Göre Çevrimiçi Öğrenme Tutumları*

	İnternet Kullanım Deneyimi	N	\bar{x}	t	SS	P
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	1-5 yıl	108	2,9745	-2,416	278	,016
	5 yıldan fazla	172	3,2477			

Tablo 6’da katılımcıların internet kullanım becerisine göre çevrimiçi öğrenmeye tutumları verilmiştir. Yapılan analizler sonucu katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye tutumlarının internet kullanım becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [t(196)=-1.798, p>.05].

Tablo 6. *İnternet Kullanım Becerisine Göre Çevrimiçi Öğrenme Tutumları*

	İnternet Kullanım Becerisi	N	\bar{x}	t	SS	p
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	Orta	185	3,0711	-1,798	278	,073
	İleri	95	3,2811			

Tablo 7’ de katılımcıların ölçekten aldıkları toplam çevrimiçi öğrenme tutum puanlarının bilgisayar kullanım deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir [t(196)=-5.193, p<.05]. Orta düzeyde bilgisayar kullanan katılımcılar temel düzeyde bilgisayar kullanım becerisi olanlara göre çevrimiçi öğrenmeye daha olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Tablo 7. *Bilgisayar Kullanım Becerisine Göre Çevrimiçi Öğrenme Tutumları*

	Bilgisayar Kullanım Becerisi	N	\bar{x}	t	SS	p
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	Temel	104	2,7837	-5,193	278	,000
	Orta	176	3,3543			

Tablo 8’e göre katılımcıların ölçekten aldıkları toplam çevrimiçi öğrenme tutum puanları, çevrimiçi öğrenme deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [t(196)=-3.16, p>.05].

Tablo 8. *Çevrimiçi Öğrenme Deneyimlerine Göre Çevrimiçi Öğrenme Tutumları*

	Daha önce çevrimiçi ders alma	N	\bar{x}	t	SS	p
Çevrimiçi Öğrenme Tutumları	Evet	201	3,1550	,363	278	,717
	Hayır	79	3,1101			

TARTIŞMA VE SONUÇ

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, katılımcıların çevrimiçi öğrenme tutum puanlarının yüksek olduğu ve özellikle "uygulama etkinliği" ve "kullanışlılık" faktörlerinin de diğer faktörlere göre daha yüksek puanlar elde ettiği görülmüştür. Bu bulgular, literatürde bulunan diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Doğan (2024), öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, çevrimiçi öğrenme tutumlarının orta düzeyde

olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Şener ve ark. (2022) da hemşirelik öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme tutumlarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Aydın Şengül (2021) ise fen bilgisi öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olduğunu bulmuştur. Akgül ve ark. (2023) tarafından yapılan çalışmada, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme tutumlarının düşük olduğu, Can ve ark. (2020) ise orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular ışığında, genel olarak üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye olumlu bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu çalışma kapsamında katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları cinsiyet bağlamında da irdelenmiş ve öğrencilerin cinsiyetine göre çevrimiçi öğrenme tutum puanlarını anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen genel olarak puan ortalaması erkeklerin lehine yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde cinsiyetin çevrimiçi öğrenmeye etkisiyle ilgili farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda erkeklerin çevrimiçi öğrenme tutum puanlarının kadınlarla anlamlı olarak farklı olmadığı (Ör. Can ve ark., 2020 Akcil ve Bastas, 2020; Hamutoğlu vd., 2019; Korucu vd., 2019; Korucu ve Ertekin, 2020) veya kadınlardan daha az puan elde etmeleri (Işık vd., 2010; Dikbaş, 2006) görülse de genel olarak erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek puan aldıkları (Sarıbaş ve Maydan,2020; Karakuş ve Gemalmayan, 2022; Doğan ve Sönmez, 2023; Akgül ve ark.,2023; Özmen ve Özek, 2023) belirlenmiştir. Çavuşoğlu ve Acar (2020), erkeklerin çevrimiçi öğrenmeye daha olumlu tutum göstermelerinin sebebinin, çevrimiçi eğitimin zaman ve mekândan bağımsızlık sağlaması olduğunu söylemiştir. Zabadi ve ark. (2016) erkek öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutumlarının kadınlara göre daha yüksek olmasını, erkeklerin temel teknoloji yeterlilikleriyle ilişkilendirmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde, erkeklerin bilgisayar ve internet becerilerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, erkeklerin çevrimiçi öğrenmeye daha olumlu bir tutum sergilediği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, çevrimiçi öğrenme tutumlarının yaşa göre farklılık gösterdiği ve 21 yaş ve üzeri katılımcıların, 18 yaşındaki katılımcılara kıyasla çevrimiçi öğrenmeye daha olumlu bir tutum sergilediği istatistiksel olarak belirlenmiştir. Fakat Karakuş ve Gemalmayan (2022)'ın çalışmalarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu çalışma, Karakuş ve Gemalmayan'ın (2022) çalışmasıyla tam bir benzerlik göstermese de yaşa göre anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. 21 yaş ve üzeri katılımcıların, 18 yaşındakilere kıyasla daha olumlu düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu durum, 21 yaş ve üzeri kullanıcıların daha erken yaşlarda çevrimiçi öğrenme materyalleriyle tanışmaları ve internet deneyimlerinin fazla olmasıyla açıklanabilir. Hatta bu çalışmanın internet kullanım deneyiminin çevrimiçi öğrenme tutumunu etkilediği sonucunu desteklediği görülmüştür. İnternet kullanım süresi 5 yıldan fazla olanların, 5 yıldan az olanlara göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç her ne kadar Sarıbaş ve Maydan (2020)'ın coğrafya öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmadaki evinde internet bulunan ve

bulunmayan coğrafya öğrencileri arasında çevrimiçi öğrenmeye karşı anlamlı bir fark olmadığı sonucuyla çelişiyor olsa bile farklı bir çalışma olan Şener ve ark. (2022)'nin çalışmalarında evinde interneti olanların olmayanlara göre tüm alt boyut ile birlikte çevrimiçi öğrenme tutum ölçek puanlarının daha yüksek olduğu sonucu görülmektedir. Kırallı ve Alcı (2016) ile Barış (2015), evinde bilgisayarı olanların çevrimiçi öğrenmeye daha olumlu bir tutum sergilediği sonucuna ulaşmışlardır. Özmen ve Bulut Özek (2023), öğretmen adaylarının kendilerine ait bilgisayara sahip olmalarının çevrimiçi öğrenme tutumlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Aydın Şengül (2021)'ün çalışmasında ise fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji kullanma eğilimi alt boyutunun yüksek olduğu yorumlanmaktadır. Bu çalışmanın çevrimiçi öğrenme tutum puanlarının bilgisayar kullanım deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği sonucu; Barış (2015), Kırallı ve Alcı (2016), Aydın Şengül (2021), Şener ve ark. (2022), Özmen ve Bulut Özek (2023)'ün çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Bu durumda bireylerin kendilerine ait teknolojik materyallere sahip olmalarının çevrimiçi öğrenmeye karşı olan tutumlarını da artırabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada son olarak katılımcıların çevrimiçi öğrenme tutum puanlarının çevrimiçi öğrenme deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Sarıtaş ve Barutçu (2020), çevrimiçi öğretim hazır bulunuşluğu ile daha önceden çevrimiçi eğitim alma arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Demir ve Eren (2021) ile Uyar ve Karakuyu (2020) çalışmaları, daha öncesinde e-öğrenme deneyimi olan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak Adnan ve Boz Yaman (2017) çalışması, öncesinde çevrimiçi öğrenme deneyiminin hazır bulunuşluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da anlamlı bir sonucun çıkmaması katılımcıların e-öğrenmeye deneyimleri ile açıklanabilir. E-öğrenme deneyimlerinden memnun kalmayan öğrenciler e-öğrenmeye karşı anlamlı olarak daha olumlu bir tutum sergilemiyor olabilir. İleride yapılacak çalışmalarda öğrenciler ile ayrıntılı görüşmeler yapılarak çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin nasıl değerlendirdikleri, bu deneyimin çevrimiçi öğrenmeye tutumlarını nasıl etkiledikleri ayrıntılı bir şekilde irdelenebilir.

KAYNAKÇA

1. Adnan, M. ve Boz-Yaman, B. (2017). Mühendislik öğrencilerinin e-öğrenmeye dair beklenti, hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 218-243.
2. Akcil, U., ve Bastas, M. (2020). Examination of university students' attitudes towards e-learning during the covid-19 pandemic process and the relationship of digital citizenship. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), 291.
3. Akgül, A., Göksel, A. G., ve Yaraş, A. (2023). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenme tutum düzeylerinin incelenmesi: Spor Bilimleri Fakültesi örneği. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(4), 1262-1276.

4. Aydın Şengül, Ö., (2021). Ekonomik ve Sosyal Boyutlarıyla Pandemi. Yenihan, B. & İslamoğlu, E. (Eds.), Covid-19 Sürecinde Web 2.0 Araçlarını Kullanan Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. (ss. 59-68). Berikan Yayınevi.
5. Barış, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. Sakarya University Journal of Education, 5(2), 36-46.
6. Baz, F. Ç., & Tetik, E. (2017). Uyarlanabilir Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Kullanan Öğrencilerin Ortam Kullanımına İlişkin Görüşleri. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 20-28.
7. Can, H. C., Özdemir, H., & IŞIM, A. T. (2020). E-Öğrenme Beden Eğitimi Öğretmen Adayları İçin Ne İfade Ediyor: Karma Yöntem Araştırması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 1374-1386.
8. Çalışkan, Ş. & Yılmaz, Y. (2021). Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Kullanılabilirliğinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Instructional Technology and Lifelong Learning, 2(2), 285-308.
9. Çavuşoğlu, G., & Acar, K. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 11(3), 207-220.
10. Cereijo, M. V. P. (2006). Attitude as predictor of success in online training. International Journal on E-Learning, 5(4), 623-639.
11. Demir, S., & Eren, E. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına İlişkin Memnuniyet Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 4(2), 67-84.
12. Doğan, C., & Sönmez, I. (2023). Uzaktan Eğitimle Öğrenim Gören İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Tutumları ve İngilizce Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 469-490.
13. Doğan, H. S. (2024). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Çevrimiçi Öğrenme Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
14. Hamidi, H. & Chavoshi, A. (2018). Analysis of the essential factors for the adoption of mobile learning in higher education: A case of study of students of the university of technology, Telematics and Informatics, 35 (4), 1053-1070.
15. Hamutoğlu, N. B., Savaşçı, M., ve Sezen-Gültekin, G. (2019). Digital literacy skills and attitudes towards e-learning. Journal of Education and Future, (16), 93-107.
16. Işık, A. H., Karakış, R., ve Güler, İ. (2010). Postgraduate students' attitudes towards distance learning (The case study of Gazi University). Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 218-222.
17. Karakuş, B., & Yüksel Gemalmaz, R., (2022). Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Çevrimiçi Eğitime Karşı Tutumlarının ve Mobil Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(58), 274-288.
18. Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi, (11. baskı) Ankara. Nobel Yayınevi.
19. Kırallı, F.N. ve Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi, 30, 55-83.
20. Kırık, A. (2016). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. Marmara İletişim Dergisi, (21), 73-94.
21. Korucu, A. T., ve Ertekin, H. (2020). Kpss kursunda eğitim gören aday öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumları. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 100-113.
22. Korucu, A. T., Usta, E., ve Çoklar, A. N. (2019). Eğitim fakültesi öğrencileri ile turizm fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumları. Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 12(1), 1-15.
23. Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. Computers & Education, 49(4), 1066-1080.

24. Özmen, A. ve Bulut Özek, M. (2023). Öğretmen Adaylarının Dijital Akıcılık Düzeyleri ile Çevrimiçi Öğrenme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (2), 1632-1653.
25. Sarıbaş, M., & Meydan, A. (2020). Coğrafya bölümü öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları. *Türk Coğrafya Dergisi* (76), 95-106.
26. Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5-22.
27. Şener, Y., Taplak, A. Ş., & Akarsu, R. H. (2022). COVID-19 pandemisi sürecinde hemşirelik öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik görüş ve tutumları. *Sağlık Bilimlerinde Değer*, 12(1), 137-146.
28. Tiyar, F.R. Khoshsima, H. (2015). Understanding Students' Satisfaction and Continuance Intention of e-learning: Application of Expectation-Confirmation Model. *World Journal on Educational Technology*, 7 (3), 157-166.
29. Usta, İ., Uysal, Ö., & Okur, M. R. (2016). Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliliği ve Güvenirliği. *Journal of International Social Research*, 9(43),2215-2222.
30. Uyar, A. ve Karakuyu, A. (2020). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlukları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2905-2914.
31. Yakar, L., & Yıldırım Yakar, Z. (2021). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının ve E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-21.
32. Morrison, D. (2003). E-learning strategies: How to get implementation and delivery right first time. John Wiley & Sons.
33. Yamamoto, G. T., ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.



SİNEMATERAPİNİN UMUTLA İLGİLİ ŞEMALAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ: PSİKOLOJİK BİR DERLEME

(EXAMINING THE EFFECT OF CINEMATHERAPY ON HOPE-RELATED SCHEMAS: A PSYCHOLOGICAL
REVIEW)

HİCRAN KOYUNCU¹, FİKİRİYE EDA KARAÇUL²

*1 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Burdur, Türkiye,
hicrankoyuncu.pdr@gmail.com*

*2 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Burdur, Türkiye,
fekaracul@mehmetakif.edu.tr*

ÖZET

Sanat ile yaşadığımız ve yaşamadığımız duygu ve durumları anlamlı kılmak, yaşamımızın her anını sürekli etkileyen duyguları fark etmek, kabul etmek ve yer açmak kolaylaşmaktadır. Buna katkı sağlayacak sanat dallarından biri de sinemadır. Psikoterapi oturumlarında son yıllarda kullanımı gittikçe sıklaşarak yer edinmeye başlayan sinema, terapi aracı olarak kullanılarak duygu ve şemaların işlenmesi ve analizine fırsat sunar. Sinematerapi olumlu modelleme temelleri ile bireylerin alternatif düşünme yollarını fark etmelerine olanak sağlamaktadır. Değişimi amaç edinmiş psikoterapi ortamlarında sinema filmleri faydalı bir araç olabilmektedir. Sinematerapi ruhsal ve duygusal bozuklukların tedavisinde kullanılarak psikoterapi oturumlarında yerini almıştır. Değişimi desteklemesi için araç edinilmiş sinematerapide dikkat edilmesi gereken nokta özdeşimi kolaylaştıracak olan kültüre uygun ve amaca yönelik film seçimi olmasıdır.

Birçok psikoterapi kuram ve yaklaşımında da olduğu gibi bilişsel terapide de erken dönem çocukluk döneminin etkileri üzerinde insana dair uzun süreli izlerine değinmişlerdir. Şemalar bireyin yaşam deneyimlerini sınıflandırarak anlamlandırmasını sağlayan psikolojik yapılardır. Psikoloji ve psikoterapi alanı düşünüldüğünde çoğu erken dönem çocuklukta oluşan ve sonraki dönemleri de etkileyen şema önemli bir yere sahiptir. İnsan yaşamında değerli bir yere sahip olan bu şemaların yeniden örgütlenebilmesi için sinematerapinin olumlu modelleme temelleri ile bireylerin alternatif düşünme yollarını fark etmelerine olanak sağlamanın etkili olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı da sinematerapinin umut tanımları ve şemaları üzerindeki etkisini analiz etmek ve sinematerapinin psikolojik danışma oturumlarındaki yerini incelemektir.

Anahtar Kelimeler: Sinematerapi, Umut, Şema

ABSTRACT

With art, it becomes easier to make meaningful the emotions and situations we experience and do not experience, to recognize, accept and make room for the emotions that constantly affect every moment of our lives. One of the branches of art that will contribute to this is cinema. Cinema, which has become increasingly used in psychotherapy sessions in recent years, offers the opportunity to process and analyze emotions and schemas by being used as a therapy tool. Cinematherapy, with its positive modeling foundations, allows individuals to realize alternative ways of thinking. Movies can be a useful tool in psychotherapy environments that aim to change. Cinematherapy has

taken its place in psychotherapy sessions by being used in the treatment of mental and emotional disorders. The point that should be taken into consideration in cinematherapy, which is used as a tool to support change, is the selection of culturally appropriate and purposeful films that will facilitate identification.

As in many psychotherapy theories and approaches, cognitive therapy also touches upon the long-term effects of early childhood on humans. Schemas are psychological structures that enable an individual to classify and make sense of life experiences. Considering the field of psychology and psychotherapy, schemas, most of which are formed in early childhood and affect later periods, have an important place. It is thought that cinematherapy's positive modeling foundations and allowing individuals to realize alternative ways of thinking will be effective in reorganizing these schemas, which have an important place in human life. The aim of this study is to analyze the effect of cinematherapy on hope definitions and schemas and to examine the place of cinematherapy in psychological counseling sessions.

Key words: Cinematherapy, Hope, Schema

GİRİŞ

İlk olarak Bartlett (1932) tarafından tanımlanan şema kişinin dünyayı algılaması ve anlaması olarak tanımlanmıştır. Ericson (1950) uyumlu bir şema için psikososyal evrelerinin her aşamasının üstesinden gelinerek sonuçlanması gerektiğini ve aksi takdirde uyumsuz şemalar oluşabileceğine değinmiştir. Bilişsel gelişimde oldukça yer edinmiş olan şema kavramı deneyimlere dayalı olarak bireyin yaşantılarını açıklama ve algılama yeteneğini destekleyen bir yapıdır. Deneyimler sonucunda elde edilen bilgilerin yorumlanması ve karşılaşılan problemlerin çözülmesinde yönlendirici bir etkiye sahip olan bu yapı, soyut bilişsel bir plan oluşturur.

Erken dönem yaşam deneyimleri, yaşamımızın ilerleyen yıllarında kişiler arası ilişkilerimiz ve psikolojik belirtilerimiz üzerinde etkili olan faktörlerden biridir (Young, Klosko ve Weishaar, 2003). Piaget'in (1952) bilişsel yaklaşımıyla ele aldığı şema, yeni bilgilerin kodlanmasında etkili olan ve yeni bir bilgiyle karşılaşmadan önce mevcut bilgileri kullanarak örgütlenme sürecidir. Ancak, günümüzdeki şema tanımları genellikle Bowlby'nin bağlanma teorisine dayanmaktadır. Bu teoriye göre, çocuğun bakım vereni ile olan etkileşimi, kendisini ve diğerlerini ruhsal ve bedensel olarak nasıl algıladığına dair bilişsel temelleri içerir (Tok, 2017). Şemalar hakkında en güncel tanımlardan birisini yapmış olan Thimm'e göre (2010a), şemalar çocukluk ve ergenlik döneminde gelişir ve anlamlı derecede işlevsiz olan ve yaşam boyu süren, kişinin kendisiyle veya çevresindeki bireylerle ilişkili duyguları, anıları, bilişleri ve bedensel duyumları içerir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminin şemalar üzerinde etkisi bulunan şemalar yaşam deneyimlerini anlamlandırmada önemli bir rol oynar. Şemalar, olumlu veya negatif, uyumlu veya uyumsuz olabileceği gibi sonraki yaşam dönemlerinde de oluşabilir (Young, Klosko ve Weishaar, 2003).

Birçok kuram ve yaklaşımda da olduğu gibi bilişsel terapide de Beck (1967), erken dönem çocukluk döneminin etkilerinin insana dair uzun süreli izlerine değinmiştir. Bilişsel terapi, erken yaşam deneyimleri sonucunda oluşan genellemeler sonucu oluşan bilişsel kalıplar olarak tanımlanan şemalara dayanmaktadır (Beck, 1967). Şema, bireylerin yaşamla ilgili algı ve deneyimlerini sınıflandırmak için

bazı ortak kriterlere dayandırılan bilişsel bir süreç olarak tanımlanmıştır (Beck, Rush, Shaw ve Emergey, 1979). Şemaların oluşumu çok katmanlı şekilde gerçekleşmektedir. Duruma yönelik olumsuz ve duygularla bağlantılı bilişsel çarpıtmalar ve otomatik düşünceler bu katmanlardan ilkinde yer almaktadır. Ara inançlar ise ikinci katmandadır. Koşullu varsayımlar olan ara inançlar, eğer ile başlayan cümlelerden ve gereklilik bildiren kalıplardan oluşmaktadır. Çekirdek inanç olan şema son katmanda yer almaktadır. Bu katmanda net, değişmez ve kesin güçlü duygulardan oluşan bilişler bulunmaktadır (Cullum, 2009).

Bilişsel kuramın kurucusu Beck (1995), bireylerin düşünce yapısının esneklikten uzaklaştıkça, ara inançlar, otomatik düşünceler ve şemaların oluşabileceğini belirtmiştir. Alternatiflerin farkında olan, yeni ve zor yaşam deneyimleri ile baş etmekte güçlü olan, düşünce ve fikir ortaya koyabilen aynı zamanda yeni durumlara uyum sağlamada zorlanmayan bireyler bilişsel esnekliği yüksek olarak değerlendirilir (Bilgin, 2009; Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esneklik gibi, umut da bireylerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarında önemli bir rol oynar. Umudu yüksek olan bireyler ilk kez karşılaştığı sorunu nasıl çözdüğünü öğrenerek gelecekte karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilmede daha başarılı olmaktadır (Denizli, 2004). Depresyon ve anksiyete riskinin yüksek olduğu bireyler genellikle umudu düşük olan bireylerdir (Arnau vd., 2007; Geffken vd., 2006; Zhang vd., 2011). Öte yandan, iyimserliğin ve benlik saygısının yüksek olduğu bireyler genellikle umudu yüksek olan bireylerdir (Rasmussen vd., 2012).

UMUT

Umut oldukça fazla zamandır din, felsefe, edebiyat, psikoloji gibi birçok alanda kendine yer bulmuştur. Staats ve Stassen'e (1985) göre umut; bilişsel yönün ağır olması, duygu ile bilişin etkileşimini içermesi ve gelecek beklentilerinden olumlu olanların olumsuz olanlardan baskın olmasıdır. Zournazi (2004) umudu; bireyin temel bir insanlık hali olan dünyaya dair inancı, güveni ve hayatın yaşanılacak değerleri olduğuna dair düşünceler olarak tanımlamaktadır. Snyder'a (2002) göre ise umut; bireylerin kendilerini, hedeflerine ulaştırarak yollar üretme, ürettikleri yolları uygulamaya geçirme ve daima kullanabilme yeteneği olduğunu düşünmesi, hedefe dair bir düşünce türüdür. Amaç belirlemeye dair olumlu inançlar ve önermeler, benlikle ve yaşamın bütünü ile ilgili olumlu duygularla bağlantılıdır.

Umut temalı yapılmış çalışmalar tarandığında daha çok yetişkinlerde araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ergen gruplarıyla yürütülen bir çalışmada ise umutsuzluğun riskli davranışları yordayıcı özelliği olduğu bulgular arasında bulunmaktadır (Bolland, 2003). Tarhan ve Bacanlı (2016) tarafından yapılan farklı yaşlarda umut tanımlarını incelemeye yönelik nitel araştırmada katılımcı öğrencilerin umut tanımlarında buldukları gelişim döneminin bilişsel, duygusal ve sosyal özelliklerinin ve kültürel çevrenin, sosyoekonomik durumunun etkisinin görüldüğü araştırmanın bulguları arasında bulunmaktadır. Ayrıca çalışmalarında üniversite öğrencilerinin umut kavramını

tanımlarken duygusal ve bilişsel yönlerine daha çok değindikleri, hayata anlam kattığı, geleceğe dönük olumlu beklentileri kapsadığı, pasif bir bekleyiş olmadığı, çaba içerdiği, zorluklar karşısında kendine olan güven ile çabanın devamlılığının önemi görülmektedir. Umudun kaynakları için ise Tarhan ve Bacanlı (2016) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencileri; var olmaları, ailelerinin var olması ve dini inançlarını göstermektedirler. Tıpkı Tarhan ve Bacanlı'nın (2016) araştırmasında çalışma grubu üniversite öğrencilerinin umut kavramını tanımlarken hem bilişsel hem de duygusal yönüne değindiği gibi Staats'a (1987) göre de bireyde bulunan umut düzeyinin bilişsel ve duygusal yönü vardır. Duygular ifade edildiğinde ise hissedilen duygular etrafımızdaki bireylere de ulaşır. Anlamlı veya anlamsız bir iletişim zinciri oluşmasını sağlar (Greenberg, 2012).

SİNEMATERAPİ

Terapi ortamlarında duyguların ifade edilmesi için destekleyici yöntem olarak kullanılan sinematerapi filmlerin birey üzerinde oluşturduğu duyguların işlenmesine, analizine ve olumlu modellemeye dayanmaktadır (Molaie, A., Abedin, A. ve Heidari, M., 2010). Abedin ve Molai'ye (2010) göre koruyucu ruh sağlığı tekniklerinden biri sinematerapidir. Filmler bireylerin davranışlarını sorgulamalarını, yorumlamalarını ve alternatif yolları fark etmelerini sağlamaktadır. Bunu yaparken de yaratıcı ve tekrarlı bir şekilde kullanılan metaforlardan faydalanılmaktadır (Gençöz 2007). Sinematerapinin terapötik gücünü metaforlar oluşturmaktadır. Filmlerde bulunan metaforlar danışanın içinde bulunduğu sorun ile filmlerdeki karakterler ve davranışlar arasındaki benzerliği içermektedir. Metaforlar danışanların genellikle kaçındıkları kişisel konuları hakkında danışmanla iletişimi kuvvetlendirerek konuşmalarını kolaylaştırırken (Nadeau, 2006; Wedding ve Niemiec, 2003) aynı zamanda anlaşılması güç kavramların anlaşılması amacıyla kullanılabilir (Rattray, 2004). Uygun şekilde kullanıldığında sinematerapinin etkili bir terapötik araç olduğuna değinilmektedir (Powell, 2008).

Sinematerapi, danışanın problem alanına dair seçilmiş bir filmin danışana ödev verilerek yahut danışan ve danışman birlikte seyrederek danışma süreci içinde danışanla birlikte film üzerine konuşulması ile danışanın filme, karakterlere, olay ve duruma dair duygu ve düşüncelerinin bütün yönleriyle araştırılması ve birer birer incelenmesidir (BergCross, Jennings ve Baruch, 1990). Sinematerapi danışma süreci içinde deneyimlerin film ile işlenmesini içermektedir (Newton, 1995). Dökmen'e (2004) göre ise sinematerapi psikolojik danışma ile ruhsal gelişimi sağlamak amacıyla alanın uzmanı yani psikolojik danışman, psikolog veya psikiyatrist kontrolünde film tartışmaktır. Seyir edilen filmler ve ardından gerçekleştirilen tartışmalar ile danışan-danışman ilişkisi kuvvetlenmekte ve danışanın dışarıdan bir göz ile kendine gözlemlemesi, içgörü kazanması sağlanmaktadır (Gençöz, 2007). Sinematerapi sürecinde film tartışmaları ile danışanlar kendilerindeki problem belirtilerinin farkında olurlar ve bu sayede değişim süreci başlar (Heston & Kottman, 1997). Sinematerapi ile danışanlara verilmek istenen mesaj ise problem ile ilgili konuşmanın kabul edilebilir ve normal olduğudur (Newton, 1995).

SİNEMATERAPİDE FİLM SEÇİMİ

Sinematerapi ilk olarak film seçimi, seçilen filmin danışana ev ödevi olarak verilmesi ardından psikolojik danışma oturumlarında film aracılığıyla yaşam deneyimlerinin işlenmesi gibi aşamalardan oluşmaktadır (Sharp, Smith ve Cole, 2002). Psikolojik danışma oturumlarında yer verilen filmlerin bazı özellikleri olması gerekmektedir. Hesley'e göre filmlerin özellikleri aşağıdaki gibi olmalıdır;

1. Yapılandırılmış; Problem konunun belirli olduğu terapötik faktörlü filmlerdir.
2. Psikoeğitim amaçlı; Genel olay, duygu ve durum içerikli filmler
3. Yönlendirmeyen; Filmdeki metaforların terapötik amaçlı olduğu ve danışanla ilişkili olmadığı filmlerdir.
4. Yapısal-Yapılandırılmamış; güçlü terapötik etkiye sahip olacak şekilde filmin belirlenmiş kısımları izlettirilir.

Psikolojik danışma oturumlarında seçilen filmin işlenmesi danışanın gelişmesini teşvik ederken problemlerine çözümler üretmelerini ve problemlerini yeniden çerçevelemelerini sağlamaktadır (Molaie, A., Abedin, A. ve Heidari, M., 2010). Buna ek olarak danışma oturumlarının iyileştirici öğelerinden olan danışan-danışman arasındaki terapötik iletişime de olumlu katkısı olmaktadır (Powell, Newgent ve Lee, 2006). Sinematerapi ile psikolojik danışma oturumlarında danışanın izlediği filmde kendi sorunları ile benzer sorunları yaşayan film karakterleri ile özdeşim kurması, yaşadığı sorunlarıyla kabul görmesi, sorunlarına dair farkındalık geliştirmesi ve sorunlarına, kendine dair bilgi edinip çözümler üretmesi amaçlanmaktadır (Lampropoulos ve Spengler, 2005).

SİNEMATERAPİ SÜRECİ

Sinematerapi süreci dört aşamadan oluşmaktadır: Özdeşleşme, katarsis, içgörü ve bütünleşme (Gençöz, 2007).

1. Özdeşleşme: Özdeşleşme evresinde bireyler seyrettikleri karakterler ile kendileri arasında kişilik, problem vb. gibi çeşitli faktörler bakımından benzerlik kurmaktadır. Kurulan özdeşim ile bireylerin kendi davranış ve düşüncelerini sorgulaması beklenmektedir. Böylelikle danışanın kendini keşfetme süreci başlamıştır.
2. Katarsis (Arınma, Rahatlama): Özdeşleşme evresinde kurulan düşünce ve davranış bakımından benzerliğin yanı sıra bu evrede danışan duygularıyla da özdeşim kurmaktadır. Bastırılan duyguların bilince taşınması söz konusudur.
3. İçgörü: Danışanlar filmdeki karakterlerden özdeşim kurduğu karakterin problem çözme becerilerini gözlemleyerek ve davranış ve duygularına dikkat ederek kendi

durumuyla alakalı içgörü kazanmaktadırlar. Risk alamaya gerek kalmadan çeşitli problem çözüm yollarını keşfetmektedirler.

4. Bütünleşme: bu evre ile danışanlar problemlerinin yalnızca onlara ait olmadığını ve başkalarının da benzer problemler ile karşılaşabildiklerini fark etmektedirler. Problemlerini çözüme kavuşturmak için artan umut ile birlikte yalnızlık ve dışlanmışlık duyguların azalma görülmektedir.

Koch ve Dollardhide (2000)'e göre insan yaşamından izler taşıdığından filmler, insanları anlamak için iyi bir araç olmaktadır. Sinematerapinin odak noktası danışanın yaşadığı sorunu yansıtacak bir film seçilmesi, filmdeki karakterlerle özdeşleşmesi, karakterlerin filmdeki seçimlerinden kazanım elde etmesi ve probleme dair alternatif çözüm yollarını fark etmesidir (Powell, 2008). Sinematerapinin odak noktaları vasıtasıyla danışan sorunlarına farklı bakış açıları geliştirirken oluşturduğu alternatif çözüm yollarının da sonuçlarını somut şekilde görebilmektedir (Sharp, Smith ve Cole, 2002).

Gençöz ve Eğeci (2017)'nin Sinematerapinin Mükemmeliyetçilik şemaların etkisine yönelik çalışmalarının sonunda yalnızca film izlemenin herhangi bir değişime etkisi olmayacağı, değişim olabilmesi için terapötik tartışmaları destekleyecek filmler aracılığıyla katılımcıların ilişki ve etkileşimleri ile mümkün olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında sinematerapi aşamalarının da işlemesi gerekmektedir. Değişim için filmlerin ana temalarının probleme yönelik olması gerektiğini, danışanların daha derin tartışmalara sevk edilmesi gerektiğini, anlamlı tanımlamalar ve yeni görüşler ortaya çıkması gerektiğini belirtmektedirler. Çocuklarla yapılan sinematerapi çalışmalarında da hem sinematerapinin aktif kullanımı bakımından çocuğun gelişim seviyesine uygun film seçme işleminde hem de benzer yaş aralığındaki çocukların farklı filmleri anlama yetenekleri açısından zor olduğu düşünülmektedir. Bu konuda danışmanın çocuğu bütünüyle tanınması ve edindiği bilgiler doğrultusunda film belirlemesi önemlidir. En iyi film danışan eşleşmesinin ancak her çocuğa ait ilgi alanları ve yetenekleri dikkate alınarak mümkün olabileceği söylenmektedir (Marsick, 2010).

Aslan (2020) sinematerapinin ruh sağlığı için ihtiyaç duyulan çözüm yollarını modelleyerek, birincil duygulara odaklanarak hayata dair duygusal farkındalık oluşturup dirençleri azaltarak kolayca sağlıklı duyguların ortaya çıkmasını destekler nitelikte olduğuna değinmektedir. Sinema gibi bir sanat dalında duygular sanat dalına anlam katan olgulardır. Saat dalındaki bu duygular duygu düzenleme sağlamaktadır (Aslan, 2020).

SİNEMATERAPİ UYGULAMALARI

Eğeci ve Gençöz (2017), ilişkilerinden memnun olmayan ve ilişkilerinde sorun yaşayan bireylerle yaptıkları araştırmada sinematerapi tekniğini kullanmışlardır. Yaptıkları araştırmada ise sinematerapinin

terapötik açıdan yardımcı olur nitelikte olduğu görülmüştür. Bunun yanında tartışma ortamı oluşturma ve tartışma ortamında aktif olmanın yalnızca izleyici olmaktan katılımcıların ilişkilerine daha fazla katkıda bulunduğu vurgulanmıştır.

Sinematerapinin yeme bozukluklarına etkisinin araştırmasını yapan Gramaglia ve ark. (2011) da sinematerapi tekniğinin yeme bozuklukları üzerinde olumlu etkisi olduğunu saptamışlardır. Sinematerapinin olumlu etkilerine değinildiği benzer bir araştırma da Molai, Abedin ve Heidari (2010) tarafından yapılmıştır. Aile bireylerin birinin kaybını yaşayan kadınların bulunduğu grup terapisinde üyelerin sinematerapi ile yas sürecini daha fazla kabul edilebilir seviyeye getirdikleri saptanmıştır. Grup terapilerinde sinematerapiye yer verilmesinin grup terapisinin yararlılığını arttırdığına ve filmdeki karakterlerin birey açısından yardımcı ego olduğu belirtilmektedir. Yüzüklerin efendisi filminin kısımlara ayrılarak izletilmesiyle Powell (2008) tarafından yapılan bir başka araştırma yetişkin gelişim dönemindeki majör depresyon tanısı olan bireylerin umut ve iyimserlik düzeylerini arttırmaya yöneliktir. Danışanların Beck Depresyon Ölçeği puanlarına göre iyimserlik düzeyleri %25 artarken umutsuzluk düzeylerinin ise %25 azaldığı görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sanat dallarından birisi olan sinemanın psikolojik danışma oturumlarındaki yerine ve önemine dikkat çekmek aynı zamanda sanat dallarından sinemanın terapi oturumlarındaki işlevselliğini vurgulamak amaçlanmaktadır. Sanat ile gazetede rast gelinip görmezden gelinen haberler bile yok sayılamaz hale gelmektedir. Sanat, yaşanmamış hatıraları yaşanmış kılma, bireyde olmayan duyguları empati ile oldurma ve duygu hafızası oluşturmayı sağlamaktadır (Aydın O'dwyer, 2018). Bu bağlamda bakıldığında sanatın bir dalı olarak sinemanın, terapi ortamlarında faydalı bir terapötik materyal olduğu düşünülmektedir. Bu derleme çalışmasının da sinemanın terapi ortamlarındaki yerine dikkat çekmek açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Lampropoulos, Kazantzis ve Deane (2004) tarafından sinematerapiye terapi ortamlarında yer verilip verilmediğine yönelik ankette 827 psikoloğa uygulanmıştır. Ankete katılan psikologların %67'si terapi oturumlarında filme yer verdiklerini belirtirken filme yer verenlerin ise %88'i fayda sağladığına yönelik geri bildirim aldıklarını belirtmişlerdir. Bu rakamlar göz önüne alındığında sinematerapinin terapi ortamlarındaki olumlu katkıları da dikkate alındığında danışan için uygun film seçimleri ile farklı ekollere entegre edilerek kullanım sıklığının artırılması önerilebilir.

Daha önce de bahsedildiği gibi Staats ve Stassen'e (1985) göre umut; bilişsel yönün ağır olması, duygu ile bilişin etkileşimini içermesiyle ilişkilidir. Buradan yola çıkılarak araştırmacı tarafından umut şemaları ile çalışılarak uygulanan terapi tekniklerinin de etkisiyle umut şemalarını şekillendirilebileceği düşünülmektedir. Bu terapi tekniklerinden birisi olarak da sinematerapi aşamalarından olan özdeşleşme, katarsis, içgörü ve bütünleşmenin getirisi olarak duygu ve bilişin etkileşiminin desteklenebileceği

düşünülmektedir. Özdeşim, katarsis, bütünleşme ve içgörü aşamaları ile danışanların seçilen film doğrultusunda kendi şemalarına dair farkındalık geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Doğası gereği sinematerapi ile danışana uygun film seçiminin Powell (2008) tarafından yapılan majör depresyon tanısı olan bireylerin umut ve iyimserlik düzeylerini arttırmaya yönelik araştırmada da olduğu gibi iyimserlik ve umut düzeylerine olumlu etki göstereceği düşünülmektedir. Umudunu Kaybetme filmi bu konuda incelenebilecek filmlerden biridir.

Yapılan alan yazın taramasında bilimsel çalışmaların bireysel ve grupla sinematerapi üzerine az olması nedeniyle etkililiğini ve genellenebilirliğini değerlendirmek güç olmaktadır. Film seçimine dikkat edilerek kültürel değerlere uygun seçilen filmler danışanların özdeşim kurmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Özdeşim kurmuş olmak da danışanın umut şemalarına dair farkındalık yoluna girmesini sağlayacaktır. Bu anlamda film seçimi için kültürel uyumlulukla ilgili çalışmalar yapılması önerebilir.

KAYNAKÇA

1. Aslan, (2020). Duygu Odaklı Terapi: Duyguların Dili ve Sinematerapi. Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, 3(5), 1-16.
2. Arnau, R. C., Rosen, D. H., Finch, J. F., Rhudy, J. L. ve Fortunato, V. J. (200). "Longitudinal Effects of Hope on Depression and Anxiety: A Latent Variable Analysis". Journal of Personality, 75: 43-64.
3. Aydın O'dwyer, P. (2018). Hızlandırılmış empati kursu. Psikeart, 58, 92-93.
4. Bartlett, F. C. (1932). Remembering: A study experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Beck, A.T. (1967). Depression: Clinical, Experimental and Theoretical Aspects. New York: Pergamon.
6. Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. ve Emery, G. (1979). Cognitive therapy of depression. New York: The Guilford Press.
7. Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(3), 142-157.
8. Bolland, J. (2003). Hopelessness and risk behavior among adolescents living in high poverty inner-city neighborhoods. Journal of Adolescence, 26, 145-158.
9. Cullum, J. L. (2009). Maladaptive schemas as a predictor of residential treatment outcomes in females with eating disorders. Doctora Thesis, Utah State University, United States.
10. Denizli, S. (2004). "Umut ve Çalışma Becerilerinin Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Yordamadaki Rolü". (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
11. Dökmen, Ü. (2004). Küçük Şeyler. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
12. Eğeci, İ. S. & Gençöz, F. (2017). Use of cinematherapy in dealing with relationship problems. The Arts in Psychotherapy, 53, 64-71.
13. Erikson, E. H. (1950). Childhood and society. New York: Norton.
14. Gençöz, F. (2007). Sinematerapi. Bilim ve Teknik, Nisan, 58-61.
15. Greenberg, L. S. ve WarWar, S. (2012). Duygu Odaklı Çift Terapisi. Duygu Sevgi ve Güç Dinamikleri-Atölye Çalışması Metinleri. Kocaeli: Psikoterapi Enstitüsü Yayınları.

16. Gramaglia, C. (2011). Cinematherapy in the day hospital treatment of patients with eating disorders. *The Arts in Psychotherapy* 38, 261–266.
17. Heston, M. L., & Kottman, T. (1997). Movies as metaphors: a counseling intervention. *Journal of Humanistic Education and Development*, 36(2), 92–100.
18. intervention. *Journal of Humanistic Education and Development*, 36(2), 92–100.
19. Lampropoulos, G. K., ve Spengler, P. M. (2005). Helping and change without traditional therapy: Commonalities and opportunities. *Counselling Psychology Quarterly*, 18(1), 47-59.
20. Marsick, E. (2010). Film selection in a cinematherapy intervention with preadolescents experiencing parental divorce. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5:374–388.
21. Molaie, A., Abedin, A. ve Heidari, M. (2010). Comparing the Effectiveness of Group Movie Therapy (GMT) Supportive Group Therapy (SGT) for Improvement of Mental Health in Grieving Adolescent Girls in Tehran. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5.
22. Newton, A.K. (1995) Silver screens and silver linings: using theatre to explore feelings and issues. *Gifted Child Today*, 18. 14–19, 43.
23. Nadeau, J. W. (2006). Metaphorically speaking: The use of metaphors in grief therapy. *Illness, Crisis & Loss*, 14(3), 201-221. doi:10.1177/105413730601400301.
24. Piaget, J. P. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
25. Powell, M. L. (2008). Cinematherapy as a Clinical Intervention: Theoretical Rationale and Empirical Credibility. University of Arkansas. 17-81. (UMI no. 3341245).
26. Rasmussen, K. A., Slish, M. L., Wingate, L. R. R., Davidson, C. L. ve Grant, D. M. (2012). “Can Perceived Burdensomeness Explain the Relationship Between Suicide and Perfectionism?” *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 42: 121–128.
27. Tarhan, S. & Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi. Journal of Qualitative Research in Education*, 4(2), 86-112.
28. Thimm, J. C. (2010a). Personality and early maladaptive schemas: a five factor model perspective. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 41, 1-8.
29. Tok, M. (2017). Romantik ilişki yaşantılarının ve ilişkilerde başa çıkma tarzlarının erken dönem uyumsuz şemalar açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
30. Sharp, C., Smith, J. V. ve Cole, A. (2002). Cinematherapy: metaphorically promoting therapeutic change. *Counselling Psychology Quarterly*, 15, 269-276.
31. Staats, S. (1987). Hope: Expected positive effect in an adult sample. *Journal of Genetic Psychology*, 148(3): 357-365.
32. Staats, S. and Stassen, M. A. (1985). Hope : An affective cognition. *Social Indicators Research*, 17, 235–242.
33. Young, J. E., Klosko, J. S. ve Weishaar, E. M. (2003). *Schema Therapy: A Practitioner’s Guide*. New York: The Guilford Press.
34. Zournazi, M. (2004). *Umut değişim için yeni felsefeler* (çev. U. Abacı). İstanbul: Literatür.

BİRİNCİ SINIFI İLK DEFA OKUTAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ DENEYİMLERİ

THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' INITIAL LITERACY TEACHING EXPERIENCES WHO HAS TEACHING FIRST GRADE FOR THE FIRST TIME

MEHMET ZAHİD ÖZSONGÜR¹, ZUHAL ÇELİKTÜRK SEZGİN²

¹ MEB, İstanbul, Türkiye zahidozsongur@hotmail.com

² Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Burdur, Türkiye
zuhancelikturk@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul birinci sınıfı ilk defa okutan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi deneyimlerini anlamaktır. Araştırma temel nitel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve ilk defa birinci sınıf okutma ölçütü getirilmiştir. Bu doğrultuda belirlenen 10 birinci sınıf öğretmeni ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmelerin sonunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinin başında ve sonunda genel olarak olumlu duygulara sahip oldukları belirlenmekle birlikte; bazı öğretmenlerinin ilk okuma ve yazmanın başında olumlu duygularla birlikte tedirginlik gibi bazı olumsuz duygulara da sahip olduğunu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı okuma yazma öğretimi olarak ses temelli cümle yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı ilk okuma ve yazma öğretim sürecinde soru cevap tekniğini kullandıklarını ve ses-hece öğretiminde daha çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler yararlandıkları kaynaklara ilişkim olarak ders kitaplarına ek olarak internet sitelerinden faydalandıklarını ve zümre öğretmeninden farklı konularda destek aldıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, İlk okuma yazma öğretimi, Nitel araştırma

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the initial literacy teaching experiences of primary school teachers who teach the first grade level for the first time. The research was designed according to the basic qualitative research approach. Criterion sampling method was used to determine the study group of the research and for the first time, first-grade teaching criterion was introduced. In this direction, research was carried out with 10 first grade primary school teachers. The data of the study were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers. The data obtained at the end of the interviews were analyzed by content analysis method. Research; Although it was determined that primary school teachers generally had positive emotions at the beginning and end of the initial literacy process; It has been determined that some teachers have some negative emotions such as uneasiness as well as positive emotions at the beginning of the initial literacy. All of the primary school teachers participating in the study stated that they used the sound-based sentence method as literacy teaching. Most of the participants stated that they used the question and answer technique in the initial literacy teaching process and that they had more difficulty in teaching sound-syllables. Teachers stated that they benefited from websites in addition to textbooks and received support from the class teacher on different subjects.

Key words: Primary School Teachers, Initial literacy teaching, Qualitative research

GİRİŞ

Bireyin okul ve okul sonrası dönemde başarılı olabilmesi için sahip olması gereken becerilerin başında okuma ve yazma gelmektedir (Baydık, 2003). İlkokul birinci sınıfın başlamasıyla birlikte bu iki beceri formal bir şekilde öğretilmektedir. Bu dil öğretim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi ve tamamlanması oldukça önemlidir. Başar ve Tanış Gürbüz (2020) ilk okuma ve yazma sürecini başarıyla tamamlanmasının bireyin ileriki dönemlerdeki okuma ve yazma alanındaki başarısını sürdürme olasılığının yüksek olduğuna değinmektedir.

İlkokul birinci sınıf, öğrencilerin yeni bir okula başladığı ve okuma yazmayı öğrendiği önemli bir dönemdir. Bu dönem çeşitli zorlukları içinde barındırmaktadır (Erbasan ve Erbasan, 2020). Bu sebeple, süreçte öğrencileri okuma-yazma konusunda destekleyecek öğretmenlerin deneyimleri ve yetkinlikleri önemlidir. Öğretmenin yetkin olması olumlu öğrenme ortamının sağlanmasında büyük öneme sahiptir (Atıcı, 2001). Deneyimsiz öğretmen olmak başarısız öğretmen olmak; deneyimli öğretmen olmak da başarılı öğretmen olmak anlamına gelmemektedir. Bunun tam tersi durumlarla karşılaşmak mümkündür. Mesleğinin başında çok başarılı öğretmenlerle karşılaşabileceği gibi, mesleğinin sonunda çok da başarılı olmayan öğretmenlerle karşılaşmak mümkündür. Ancak öğretmenlerin deneyim kazandıkça karşılaştıkları sorunları çözmeye ustalaştığı söylenebilir. Deneyimsizlik sınıfta çabuk kızma ve mahcup olma gibi davranışlara neden olabilir ve öğretmenleri asıl amaçlarından uzaklaştırır (Özer, Gelen ve Duran, 2016).

Mesleğinin ilk yıllarında öğretmenler pek çok sorunla karşı karşıya kalabilirler. Sınıf içi akademik sorumluluklar, idari işler, öğretim programları ve kaynak eksikliklerinden yaşanan sorunlar öğretmenlerin yaşamış olduğu ortak sorunlardır (Dickson vd. 2014'den aktaran Çelik ve Kahraman, 2021). Öğretmenler göreve başladıkları ilk yıllarda karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmek için tecrübeli öğretmenlerden destek istemektedirler. Mesleki bir kimlik ve duruş kazanmak ve bunu sürdürebilmek için öğretmenliğin ilk yılları oldukça önemlidir (Çelik ve Kahraman, 2021). Bu bağlamda, araştırma birinci sınıfı ilk defa okutan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda, ilkokul birinci sınıfı ilk defa okutan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma sürecinde hissettiklerinin, hazırlıklarının, kullandıkları yöntem ve tekniklerin, yararlandıkları kaynakların ve karşılaştığı zorlukların anlaşılacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, "ilkokul birinci sınıfı ilk defa okutan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi deneyimlerini anlamak" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi ve alt problemi aşağıda yer almaktadır.

Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Araştırmanın problem cümlesi "İlkokul birinci sınıfı ilk defa okutan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi deneyimleri nasıldır?" biçimindedir. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri aşağıda yer almaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi deneyiminin başında ve sonunda hissettikleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretimi için ne gibi hazırlıklar yapmışlardır?
3. Sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullanmışlardır?
4. Sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde hangi kaynaklardan yararlanmışlardır?
5. Sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde zorlandıkları konular nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlkokul birinci sınıfı ilk defa okutan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada “temel nitel araştırma” deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya odaklanmaktadır. Temel nitel araştırmanın öncelikli amacı ise anlamları açıklamaktır (Merriam, 2013).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, amaca uygun ölçüt ve belirlenmiş kritere göre katılımcıların seçilmesine dayalı bir örnekleme yöntemidir (Şahan ve Uyangör, 2021). Bu doğrultuda çalışmada birinci sınıfı ilk defa okutma ölçütü getirilmiş ve çalışmaya 10 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın temel veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formudur. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında ilk olarak alanyazın incelemesi yapılmış ve taslak bir form oluşturulmuştur. 12 sorudan oluşan taslak form alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 11 soruya indirilmiştir. Asıl uygulamaya geçmeden önce bir öğretmenle pilot uygulama yapılmış ve görüşme formunda anlaşılmayan yerler yeniden düzenlenmiş ve ölçme aracına son biçimi verilmiştir. Görüşmeler araştırmacılar tarafından öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, metnin içeriğinde yer alan sözcük, karakter ve tümceleri belirlemek ve sayısallaştırmak amacı ile kullanılan bir veri çözümleme yöntemidir (Kızıltepe, 2021). Çalışmada öncelikli olarak, görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı yardımı ile kaydedilen ses dosyaları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra yazılı hale getirilen ham veriler araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi işlemi her iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar daha sonra bir araya gelerek oluşturdukları kodları ve frekanslarını karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma sonucunda uyumsuzluk olan noktalarda fikir birliğine gidilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak sunulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi deneyiminin başında ve sonunda hissettikleri nelerdir? birinci alt problemine ilişkin bulguları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi deneyiminin başında ve sonunda hissettikleri

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>n</i>
Başında	Mutlu	4
	Tedirgin	3
	Korku	2
	Yetersiz	2
	Umutsuz	1
	Merak	1
	Kaygı	1
	Endişe	1
	Stres	1
	Heyecan	1
Sonunda	Mutlu	10
	Başarılı	3

Gururlu	1
Duygulu	1
Özgüven	1
Üzgün	1
Kararsız	1

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretiminin başında daha çok mutluluk gibi duygularla birlikte tedirginlik, korku ve yetersizlik gibi duygulara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin, bir öğretmenin “Mesleğimi yerine getirmenin mutluluğu vardı.” (Ö6) ifadesi, öğretmenlerin ilk okuma ve yazma sürecinin başında mutluluk hissettikleri görüşünü temsil etmektedir. Başka bir öğretmenin “İlk başta yetersiz olabileceğimi düşündüğümünden dolayı tedirgin oldum ve korktum.” (Ö7) ifadesi, öğretmenlerin ilk okuma ve yazma sürecinin başında tedirginlik, korku ve yetersizlik gibi duygulara sahip olduğu görüşünü temsil etmektedir.

İlk okuma yazma öğretimin sonunda ise araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Buna rağmen bir öğretmen mutluluk duygusuna ek olarak bazı konularda üzgün olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, bir sınıf öğretmenin “Çok düşükten çok yüksek seviyelere gelen öğrencilerimi gördüğümde hem onlar adına hem de kendi adıma mutlu ve başarılı hissediyorum.” (Ö2) ifadesi, öğretmenlerin mutlu hissettikleri görüşünü temsil etmektedir. Başka bir öğretmenin “Okumaya ve yazmaya geçemeyen öğrencilerim için üzgün hissediyorum.” (Ö3) ifadesi öğretmenlerin mutluluk duygusuna ek olarak bazı konularda üzgün olduğu görüşünü temsil etmektedir.

“Sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretimi için ne gibi hazırlıklar yapmışlardır?” ikinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin ilk ve okuma yazma öğretimi hazırlıkları

<i>Kod</i>	<i>n</i>
Etkinlik araştırma ve hazırlama	7
Materyal araştırma ve hazırlama	3
Tecrübeli öğretmenlerle görüşme	3
Ek kaynak araştırması	2
Yabancı uyruklu öğrenciler için planlama	1
Üniversite notlarını inceleme	1
Müfredat inceleme	1
Zümre öğretmeni ile görüşme	1

Tablo 2 görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi için yaptığı hazırlıkların daha çok etkinlik-materyal araştırma ve hazırlama üzerine olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık aşamasında tecrübeli sınıf öğretmenleri ve zümre öğretmenleri ile görüştiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğretmenin “Ulaşabileceğim etkinlikleri ve materyalleri araştırıp hazırlama ile ilk okuma yazma sürecine hazırlık yaptım.” (Ö10) ifadesi öğretmenlerin etkinlik-materyal araştırma ve hazırlama ile ilk okuma ve yazma sürecine hazırlık yaptıkları görüşünü temsil etmektedir. Başka bir öğretmenin “İlk okuma yazma sürecine hazırlık yaparken zümre başkanına ve zümremdeki diğer öğretmenlere danıştım.” (Ö2) ifadesi de diğer öğretmenlere danıştıkları görüşünü temsil etmektedir.

“Sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde hangi kaynaklardan yararlanmışlardır?” üçüncü alt problemine ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma sürecinde yararlandıkları kaynaklar

<i>Kod</i>	<i>n</i>
İnternet siteleri	10
Kaynak kitaplar	4
Youtube etkinlikleri	3
Akıllı tahta etkinlikleri	2
Sosyal medya (Twitter, Instagram)	2
MEB kaynakları	2
Öğrenme yazılımları (Wordwall)	1
Hikaye kitapları	1
Mesajlaşma araçları (Telegram, Whatsapp)	1

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin tamamı ilk okuma ve yazma sürecinde yararlandıkları kaynaklara ilişkin olarak internet siteleri cevabını verdikleri anlaşılmaktadır. Kaynak kitaplar, Youtube ve sosyal medya en çok yararlandıkları diğer kaynaklardır. Örneğin bir öğretmenin, “Eğitim ile alakalı olan internet sitelerini takip edip, onlardan yararlandım.” (Ö3) ifadesi öğretmenlerin ilk okuma ve yazma sürecinde internet sitelerinden yararlandıkları görüşünü temsil etmektedir. Bir başka öğretmenin “Youtube ve Instagram gibi sitelerden ilk okuma yazma sürecinde yararlandım.” (Ö8) ifadesi öğretmenlerin ilk okuma ve yazma sürecinde Youtube ve sosyal medya sitelerinden yararlandıkları görüşünü temsil etmektedir.

“Sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullanmışlardır?” dördüncü alt problemine ilişkin bulgular sırasıyla Tablo 4 ve Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler

<i>Kod</i>	<i>n</i>
Ses Temelli Cümle Yöntemi	10
Cümle Çözümleme Yöntemi	2

Tablo 4 görüldüğü üzere, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrettiklerini belirtmişlerdir. Bu yöntem ek olarak iki sınıf öğretmeni cümle çözümleme yöntemi de kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğretmenin “Cümle çözümleme yöntemi de bazı durumlarda etkili oldu.” (Ö1) ifadesi ses temelli cümle yöntemine ek olarak cümle çözümleme yönteminin de kullanıldığı görüşünü temsil etmektedir.

<i>Kod</i>	<i>n</i>
Soru-Cevap	9
Drama	5
Eğitsel Oyun	3
Beyin Fırtınası	3
Tartışma	2
İstasyon	2
Düz Anlatım	2

Tablo 5 incelendiğinde birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin daha çok soru-cevap, drama, eğitsel oyun ve beyin fırtınası teknikleri olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, bir öğretmenin “Sesi hissettirme aşamasında soru-cevap, drama, eğitsel oyun ve beyin fırtınası tekniklerini kullandım.” (Ö9) ifadesi bu tekniklerin kullanıldığı görüşünü temsil etmektedir.

“Sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde zorlandıkları konular nelerdir?” beşinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma sürecinde zorlandıkları konular

<i>Kod</i>	<i>n</i>
Ses ve hece öğretiminde	4
Velilerle iletişimde	4
Okuma ve yazma problemleri	2
Öğrenilenlerin unutulması	2
Sınıf yönetimi	2

Tablo 6’da görüldüğü üzere birinci sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde daha çok ses ve hece öğretiminde ve velilerle iletişim konularında zorlandıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, bir öğretmenin “Öğrencilerin yerel ağızlarından dolayı ses ve hece öğretimi konularında zorlandım.” (Ö6) ifadesi ses ve hece öğretiminde zorlandığı görüşünü temsil ederken, bir öğretmenin “Velilerin ilgisizlik tavırlarından dolayı velilerle iletişime geçme konusunda zorlandım.” (Ö5) ifadesi velilerle iletişim konularında zorlandıkları görüşünü temsil etmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, ilkökul birinci sınıfı ilk defa okutan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi deneyimlerini anlamaktır. Araştırmanın sonunda, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminin başlangıcında mutluluk gibi duygularla birlikte tedirginlik, korku ve yetersizlik gibi duygulara da sahip oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminin sonunda ise tamamının mutlu olduğu ancak bir öğretmenin mutluluk duygusuna ek olarak bazı konularda üzgün oldukları görülmüştür. Çetinkaya’nın (2021) sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde unutamadıkları ve önemli gördükleri anıları incelemeye dönük araştırmasında, öğretmenler verdikleri emeğin sonucunda çocukların başarısını ya da sevgisini gördüklerinde mutluluk duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmalardaki katılımcıların benzer duygulara sahip söylenebilir. Araştırmada, bazı sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminin başında kendilerini yeterli görmedikleri için tedirginlik duygusuna sahip olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, birinci sınıfı ilk defa okutacak deneyimsiz öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda bilgi ve becerilerine artırmaya yönelik mesleki destek verilmesi önerilmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi için yaptığı hazırlıkların daha çok etkinlik-materyal araştırma ve hazırlama üzerine olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık sürecinde tecrübeli sınıf öğretmenleri ve zümre öğretmenleri ile görüştikleri de görülmüştür. Yalnız (2022) araştırmasında, öğretmenlerin meslektaşları ile olumlu iletişim içinde olmalarının, birbirlerinden destek almalarının, birbirlerine katkı sağlamalarının öğretmenlerin motivasyonuna olumlu etki ettiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sınıf öğretmenlerinin meslektaşları iletişim içerisinde olma bulgusu, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme ve motivasyonlarını artırmada önemli bir fırsat olarak yorumlanmıştır. Bu nedenle, sınıf öğretmenleri arasında deneyim ve bilgi paylaşımını artırmaya yönelik öğretmen etkileşiminin sağlanması önerilmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin tamamının ilk okuma ve yazma sürecinde yararlandıkları kaynaklara ilişkin olarak internet siteleri cevabını verdikleri görülmüştür. Kaynak kitaplar, Youtube ve sosyal medya en çok yararlandıkları diğer kaynaklar olduğu görülmüştür. Kula ve Demirci Güler (2019) sınıf öğretmenlerinin eğitim aracı olarak derslerde internet kullanmanın öğrencilerin derse dikkatlerini ve ilgileri artırdığı, daha çok kaynağa erişim kolaylığı sağladığı, bilgi kaynaklarına ulaşmayı kolaylaştırdığı ve öğrencinin akademik başarılarını ve motivasyonlarını artırdığını belirlemişlerdir. İnternetin çok fazla bilgi kaynağına aynı yerden erişim imkanı sunması, öğretmenlerin internete yönelme nedenleri arasında olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin tamamının ses temelli cümle yöntemine göre okuma ve yazma öğrettikleri görülmüştür. Bu yönteme ek olarak iki sınıf öğretmenin cümle çözümleme yöntemi de kullandıkları da görülmüştür. Arslantaş ve Cinoğlu (2010) ilk okuma ve yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ile cümle çözümleme yöntemini karşılaştıkları araştırmalarında, her iki yöntemde bazı güçlü yönleri olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmaya göre, ses temelli cümle yönteminin okumaya geçme ve okuduğunu anlama becerilerine daha uygun olduğu; cümle çözümleme yönteminin de okuma hızı açısından daha uygun olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada da bazı sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ek olarak cümle çözümleme yöntemini kullanmasının nedeninin bazı durumlarda daha etkili olduğunu düşünmelerinden kaynaklanmaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ise daha çok soru-cevap, drama, eğitsel oyun ve beyin fırtınası teknikleri olduğu görülmüştür. Bu süreçte kullanılan yöntem ve teknikler incelendiğinde, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan öğrenci merkezli tekniklerin tercih edildiği söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde daha çok ses ve hece öğretiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan, sınıf öğretmenleri ses ve hece öğretiminde zorlanmalarının nedenleri arasında öğrencilerin yerel ağızla konuşmalarını belirtmişlerdir. Harris ve Sipay (1990; akt. Duran ve Sezgin, 2012) şive farklılığının telaffuz hatalarına ve bazı okuma sorunlarına sebebiyet verebileceğini belirtmektedir. Araştırmada elde edilen bir başka bulguda öğretmenlerin velilerle iletişim konularında zorlanmalarıdır. Araştırmaya katılan bir sınıf öğretmeni veli ilgisizliğinden dolayı iletişime geçmekte zorlandığını belirtmiştir. Bayar ve Bolat (2020) yaptıkları çalışmada veli ilgisizliğinin nedenlerini “maddi problemler, iş yoğunluğu, kalabalık aile yapısı, eğitim seviyesi, umursamazlık ve parçalanmış aile yapısı” olarak açıklamışlardır. Bu araştırmada velilerin ilgisiz olmasının nedeni umursamazlık olarak açıklanabilir. Velilerle yaşanan iletişim sorunun çözümü için süreç boyunca velilerle iş birliği içinde olunması ve düzenli veli toplantılarının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Arslantaş, H. İ., & Cinoğlu, M. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 81-92.
2. Atıcı, M. (2001). Öğretmen yetkinliği. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 26(26), 195-209.
3. Bayar, A., & Bolat, H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin veli ilgisizliği ile ilgili görüşleri. Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences, 6(31), 1523-1534
<http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.388>
4. Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4(02), 77-89. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000208
5. Başar, M., & Tanış Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8(1), 1-20.
<https://doi.org/10.35233/oyea.666563>
6. Çelik, O. T., & Kahraman, Ü. (2021). The challenges of beginning teachers experience in the early years of teaching. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (51), 179-205.
<https://doi.org/10.9779/pauefd.684913>
7. Çetinkaya, S. (2021). Sınıf öğretmenleri anlatıyor: İlkokuma yazma öğretimi. Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 40(1), 80-106.
8. Kula, S. S., & Demirci Güler, M. P. (2019). Sınıf öğretmenlerinin interneti eğitim amaçlı kullanma durumları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 620-647.
<http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.181>

9. Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(3), 633-655.
10. Erbasan, Ö. & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(1), 113-125.
<https://doi.org/10.5339/nmejre.2014.4>
11. Kızıltepe, Z. (2021). İçerik analizi. Seggie, F. N. Bayyurt, N. (Eds.). Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde (ss. 260-274). Anı Yayıncılık.
12. Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. Selahattin Turan (Çeviren). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
13. Özer, B., Gelen, İ., & Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15(58), 822-836. <https://doi.org/10.17755/esosder.258820>
14. Şahan, H. H., & Uyangör, N. (2021). Bilimsel araştırmada örneklem seçimi. Çelebi, M. (Ed.). Nitel araştırma yöntemleri içinde (ss. 111-140). Pegem Akademi
15. Yalnız, B. (2022). Öğretmenlerin meslektaş ilişkisi algıları ve okul yöneticisi desteği algıları ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ YARATICILIK AÇISINDAN İNCELENMESİ

(INVESTIGATION OF TURKISH CENTURY MAARIF MODEL EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROGRAM IN
TERMS OF CREATIVITY)

NAZLI SILA ÖNER¹, GÜL DALGAR²

*1 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Burdur, Türkiye, nazlilaoner@gmail.com
ORCID NO: 0000-0001-9730-9060*

*2 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Burdur, Türkiye, guldalgar@mehmetakif.edu.tr
ORCID NO: 0000-0002-3980-9128*

ÖZET

Yaraticılık farklı disiplinlerde kullanılan bir terim olmakla birlikte, okul öncesi dönemde özel bir anlam taşımaktadır. Çünkü okul öncesi, yaratıcılığın gelişmesi için en kritik yaş dönemidir. Bu nedenle okul öncesi dönemde uygulanan eğitim programının yaratıcılık açısından yeterli düzeyde olması önemlidir. Bu bağlamda Mili Eğitim Bakanlığınca, taslağı görüş ve öneriye sunulan, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı yaratıcılık açısından incelenmiştir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Beceri İnceleme Formu kullanılmıştır. Program felsefesi açısından incelendiğinde, çocukların bireysel yaratıcı gelişimini değerlendirmek için çocuk merkezli bir yaklaşım benimsediği görülmüştür. Bu yaklaşım, her çocuğun kendi hızında ve kendi tarzında yaratıcı potansiyelini geliştirmesine olanak tanımaktadır. Programda yaratıcılıkla ilgili toplam 45 beceri çıktısı saptanmış ve bu alan becerileri içerisinde yaratıcılık en çok müzik alan becerilerinde, en az ise hareket ve sağlık alan becerilerinde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda görülmüştür ki, programda yaratıcılık vurgusu yapılmaktadır. Bu durumun okul öncesi dönem çocukları için pozitif etkilere sahip bir durum olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Maarif Model MEB programı, okul öncesi dönemde yaratıcılık

ABSTRACT

Although creativity is a term used in different disciplines, it has a special meaning in the preschool period. Because preschool is the most critical age period for the development of creativity. For this reason, it is important that the education program implemented in the pre-school period is at an adequate level in terms of creativity. In this context, the Turkey Century Education Model Preschool Education Program, the draft of which was submitted by the Ministry of National Education and submitted for comments and suggestions, was evaluated in terms of creativity. This study was conducted using document analysis, one of the qualitative research methods. Skill Review Form was used as a data collection tool. When examined in terms of program philosophy, it was seen that it adopted a child-centered approach to evaluate the individual creative development of children. This approach allows each child to develop their creative potential at their own pace and in their own way. A total of 45 creativity-related skill outcomes were identified in the program. Among these field skills, creativity was determined to be the most in music field skills and least in movement and health field skills. As a result of the research, it was seen that creativity is emphasized in the program. It is thought that this situation may have positive effects for preschool children.

Key Words: Creativity, Turkish Century Maarif Model MEB program, creativity in preschool period

1. GİRİŞ

Yaratıcılık kavramı, pek çok kişi tarafından farklı disiplinler için kullanılabilir. Çeşitli alanlarda yapılan tüm çalışmalara karşın, bilim insanlarının uzlaştıkları bir tanıma ulaşamamıştır. Buna karşın yapılan tanımlar, farklı noktalar açısından uzlaşabilmekte ve aynı paydada toplanabilmektedir. Bu tanımlar göstermektedir ki, yaratıcılık bazı temel noktaları içermektedir. Bunlar; bir şeyleri yeni yollarla görebilme becerisi, geçmişten ders çıkarma ve çıkarılan dersi güncel tecrübeye kullanabilme, geleneksel olmayan yollardan düşünme ve bariyerleri yıkma, problemleri geleneksel olmayan yollarla çözme, verilen bilginin ötesine geçebilmek, biricik veya orijinal olan bir şey üretmektir (Duffy, 2006). Buradan hareketle yaratıcılığın tanımı; daha önce birbirine bağlanmamış yolların bağlanması olarak yapılmıştır. Hayal gücü, konuşma ve düşüncenin gelişimi ile ortaya çıkar. Vygotsky'e göre (2004); çocuğun hayal gücü, gerçek hayat deneyimlerine dayanır ve bu deneyimler, yaratıcı şekillerde dönüştürülüp yeniden organize edilir. Yaratıcılık, özgün ve değerli bir şey yaratma süreci olarak tanımlanır. Bu süreç, problem çözmeden sanatsal üretime kadar geniş bir yelpazede görülebilir. Yaratıcılık genellikle ayrışan ve yaklaşan düşünce süreçleri ile ilişkilendirilir (Runco ve Acar, 2012).

Okul öncesi dönem, çocuğun bütün gelişim alanları için önemli olduğu gibi yaratıcılık gelişimi için de önem arz etmektedir (Ömeroğlu, 2012). Literatürde okul öncesi dönem çocukları için öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceri olarak ele alınan yaratıcılık; hem ayrı bir gelişim alanı olarak ortaya çıkmakta hem de çocuğun bütünsel gelişimini etkileyen bir etmen olmaktadır. Yaratıcılığın erken çocuklukta bu önemi dikkate alındığında; çocukla çalışan ve çocuğa bakım sunan kişilerin çocukta yaratıcılık gelişimini bilmesi, desteklemesi ve yaratıcılığın önündeki engelleri kaldırması önemlidir (Karan, 2020). Buradan hareketle okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılığa yönelmesinde öğretmenlerin rolünün çok önemli olduğu görülmektedir (Argun, 2012).

Okul öncesi eğitimin verildiği kurumlar, çocukların gelişim düzeylerini desteklemek için uygun ortamlardır. Bu ortamların sunduğu imkanlardan yararlanarak çocuklarda yaratıcılığın ortaya çıkarılması, var olan potansiyelin pozitif yönde kullanılması ve geliştirilmesi için gerekli eğitim programları hazırlanmalıdır (Argun, 2012). Bu noktada önemli olan yaratıcılığın programda yazılı bir değer olarak kalmayıp, uygulamaya yönelik olması ve çocukların günlük yaşam becerilerine katkı sunmasıdır (Pavitola ve Joutakyte, 2017).

Ülkemizde okul öncesi eğitim programı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak uygulanmaktadır. İlk olarak 1953'te yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nı 1989, 1994, 2002, 2006, 2013 ve 2024 programları izlemiştir. En son 2024 yılının Nisan ayında Millî Eğitim Bakanlığınca, internet sitesi üzerinden yeni bir müfredat modeli taslağı yayınlanarak, kamuoyunun görüşüne sunulmuştur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen, okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar her kademededen öğrencilerin becerilerle donatılması ve milli ve manevi değerlerimizi içselleştirmesi için yenilikçi politika ve uygulamaların tamamını kapsayan eğitim modelidir. Bu model, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerini kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim programı, 3-5 yaş arası çocuklara yöneliktir ve çocukların gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024). Bu program aynı zamanda okul öncesi dönem çocuklarının bütün gelişim alanlarını içerdiği gibi yaratıcılığa ait unsurları da içermektedir. Bu nedenle, bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın yaratıcılık açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak yürütülmüştür. Doküman analizi, basılı veya çevrimiçi kaynakların incelenmesi ve değerlendirilmesi ile ortaya çıkan bir dizi işlemdir (Bowen, 2009).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığınca, taslağı görüş ve öneriye sunulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak *Beceri İnceleme Formu* kullanılmıştır.

2.3.1. Beceri İnceleme Formu

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bulunan becerilerin sıralanmasıyla oluşturulan *Beceri İnceleme Formu* kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan *Beceri İnceleme Formu* "Beceri Alanı, Beceri Kodu ve Beceri Çıktısı" olmak üzere toplam üç bölümden oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

2.4.1. Verilerin Toplanması

Araştırmacılar, ilk olarak yaratıcılık, yaratıcılığın geliştirilmesi ve yaratıcılıkla ilişkili programlar ile ilgili alan yazın taraması yapmışlardır. Ardından Okul Öncesi Eğitim Programının felsefesini incelenmiş ve programda yer alan beceri alanları ve beceri çıktıları tek tek gözden geçirilmiştir. Tablo 1'de sunulan *Beceri İnceleme Formu*'nda yer alan maddeler göz önünde bulundurularak, yaratıcılık ile ilgili ifadeler belirlenmiştir. Örneğin; Türkçe alanında yer alan, TADB.2. becerisinde "Dinledikleri/izledikleri

materyaller hakkındaki tahminlerini söyler.” çıktısı olarak belirtilmiştir. Burada çıktının açıklamasında yer alan yaratıcılık ile ilgili yapılan vurgudan tabloya kaydedilmiştir. Programda yer alan beceriler ve becerilere ait çıktılar aynı şekilde incelenmiştir.

2.4.2. Verilerin Analizi

Doküman analizi ile elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi gözlem, görüşme, günlükler, belgeler gibi farklı kaynaklardan edinilen verilerin analiz edilmesidir (Tekinal, 2021). Bu çalışmada, Okul Öncesi Eğitim Programının felsefesi ve her bir beceri tek tek incelenerek, yer alan ifadelerden Tablo 1’de sunulan Beceri İnceleme Formu’nda yer alan beceriler forma kaydedilmiştir. Çalışmada programda yer alan her bir beceri ve beceri olarak kabul edilmiştir. Her beceri, yaratıcılık için ayrı ayrı incelenmiştir. Sonrasında uzman görüşüne sunulmuştur. Programda yer alan beceriler aynı şekilde incelenmiş, yaratıcılık üstünde duran 29 beceri çıktısı forma eklenmiştir. Bu form, programı inceleyen okul öncesi alanında uzman iki farklı akademisyene gönderilmiştir. Uzman görüşünden alınan dönütler doğrultusunda tekrar program yeniden gözden geçirilmiştir. Uzmanların önerdiği beceri çıktıları üzerinde durulmuş, yaratıcılıkla ilişkili bulunan 16 farklı beceri çıktısı daha eklenmiştir.

Tablo-1: Beceri İnceleme Formu

Beceri Alanı	Beceri Kodu	Beceri Çıktısı
Türkçe	TADB.2.	b. Dinledikleri/izledikleri materyaller hakkındaki tahminlerini söyler.
	TAOB.2.	b. Görsellerden hareketle metinle ilgili tahminlerde bulunur.
	TAKB.2.	b. Konuşmanın devamı hakkında tahminini söyler.
	TAKB.3.	b. Konuşurken benzetme ve örneklendirme içeren ifadeler kullanır.
Matematik	MAB. 3.	a. Matematiksel olgu ve olayları farklı materyaller/semboller kullanarak ifade eder.
	MAB. 3.	b. Farklı biçimsel özelliklerde geometrik şekil oluşturur.
	MAB. 3.	c. Nesne/varlıkların konum, şekil vb. matematiksel özelliklerini farklı yollarla ifade eder.
	MAB.6.	a. Matematiksel problemleri çeşitli yollarla ifade eder.
	MAB.6.	b. Matematiksel problem durumlarını kendi cümleleriyle ifade eder.
	MAB.7.	a. Matematiksel bir problemin çözümüne ilişkin strateji oluşturur.
	MAB.8.	a. Problem çözüme sürecini çeşitli yollarla ifade eder.
	MAB 8.	b. Çözüme ulaştıran stratejinin uygulanabileceği farklı durum örnekleri verir.
	MAB.11.	b. Günlük hayatta karşılaştığı bir problemi kendi cümleleriyle ifade eder.
	MAB. 14.	a. Ulaştığı sonuçları çeşitli yollarla ifade eder.
	Fen	FAB.6.
FAB.8.		b. Sorunlara yönelik verileri toplamak için hayal gücü kullanır.
FAB9		a. Yakın çevresindeki problemlerin çözümüne yönelik hayal gücüne dayalı modeller önerir.
Sosyal	SAB. 6.	a. Kaynaktaki görsel/işitsel öğelerden merak ettiği nesne/durum/olayı ifade eder.

	SAB.19.	a. Gezi-gözlem çalışma sahasında elde ettiği materyallerden ürün oluşturur.
	SAB.22.	c. Tasarladığı krokiye ekleyeceği nesne/mekânları tespit eder
	SAB 24.	e. Nesne ve görselleri kullanarak tablo, grafik ve şekil oluşturur.
Hareket ve Sağlık	HSAB.2.	ç. Çeşitli ürünleri kullanarak özgün ürünler oluşturur.
	HSAB.3.	a. Farklı ritimlerde hareket eder.
Sanat	SNAB1.	h. Dramaya özgü seçtiği materyalleri amacına uygun şekilde kullanır.
		ç. Yaratıcılığını geliştirecek bireysel veya grup sanat etkinliklerinde aktif rol alır.
	SNAB.4.	d. Sanat etkinliklerinde yaratıcı ürünler oluşturur.
	SNAB.4.	e. Drama etkinliklerinde yaratıcı performans sergiler.
Müzik	MSB.1.	a. Doğadan/çevreden/nesnelere duyduğu sesleri taklit eder.
	MSB.3.	a. Çocuk şarkılarının/çocuk şarkısı formlarının sözlerini doğru telaffuzla söyler.
	MSB 4.	b.Çocuk şarkılarını/çocuk şarkısı formlarını bireysel olarak söyler.
	MÇB.1.	a. Doğadan/çevreden/nesnelere duyduğu sesleri artık materyallerden yapılmış çalgıları kullanarak taklit eder.
	MÇB.3.	b.Doğadan/çevreden/nesnelere duyduğu sesleri Orff çalgılarını kullanarak taklit eder.
	MÇB. 4.	b. Artık materyallerden yapılmış çalgıları ve Orff çalgılarını bireysel veya birlikte grupla uyum içerisinde çalar.
	MHB 2.	ç. Müzik eserlerindeki/çocuk şarkılarındaki/çocuk şarkısı formlarındaki kuvvetli ve hafif ses farklılıklarını hareketle/dansla gösterir.
	MHB 2.	b.Müzik eserlerindeki/çocuk şarkılarındaki/çocuk şarkısı formlarındaki yavaş ve hızlı tempo değişikliklerini hareketle/dansla gösterir.
	MHB.3.	a.Duygu ve düşüncelerini hareket ederek gösterir.
	MHB.3.	b. Duygu ve düşüncelerini dans ederek gösterir.
	MYB.5.	a. Beden perküsyonuyla planlı ve doğaçlama ritim üretir.
	MYB.5.	b. Planlı ya da doğaçlama çocuk şarkıları/çocuk şarkısı formları üretir.
	MYB.5.	c. Artık materyallerden yapılmış çalgılarla ve Orff çalgılarıyla planlı ve doğaçlama ritim üretir.
	MYB.5.	ç. Artık materyallerden yapılmış çalgılarla ve Orff çalgılarıyla planlı ve doğaçlama ezgi üretir.
	MYB.5.	d. Hareketle planlı ve doğaçlama ritim üretir.
	MYB.5.	e. Dansla planlı ve doğaçlama ritim üretir.
	MYB.5.	f. Grupla uyum içerisinde müzikli oyun veya dramatizasyon üretir.
	MYB.5.	g. Artık materyallerde çalgılar üretir.

Yukarıda verilen Tablo 1. incelendiğinde, Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal, Hareket ve Sağlık, Sanat, Müzik Alan Becerilerinde yaratıcılıkla ilgili toplam 45 beceri çıktısı yer aldığı görülmektedir. Bu alan becerileri içerisinde 18 beceri çıktısıyla en çok Müzik Alan Becerilerinde, 2 beceri çıktısıyla en az ise Hareket ve Sağlık Alan Becerilerinde olduğu görülmektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın yaratıcılık açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

3.1. Program Felsefesine İlişkin Bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Model Okul Öncesi Eğitimi Programı'nın genel özelliklerine bakıldığında; bütüncül gelişim dikkat çekmektedir. Program, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini bir bütün olarak ele alır. Bu yaklaşım, çocukların yaratıcı potansiyelini desteklemek için ideal bir ortam sağlar. İkinci olarak programın çocuğun ilgileri ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı görülmektedir. Program, çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alır ve onlara özgün ve yaratıcı çözümler bulma fırsatı sunar. Son olarak yaratıcılıkta esneklik önemli bir noktadır. Program, esnek bir yapıya sahiptir ve çocukların kendi ilgi alanlarına ve yaratıcılıklarına göre etkinlikleri keşfetmelerine olanak tanır. Ayrıca bu program, çocukların özgür oyun yoluyla yaratıcılıklarını ifade etmelerini teşvik eder. Özgür oyun, çocukların hayal güçlerini kullanarak yeni fikirler üretmelerine ve farklı çözümler keşfetmelerine olanak tanır. Buna ek olarak; sanatsal etkinlikler, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmenin önemli bir yoludur. Bu program, çocukların boyama, çizim, heykel yapma gibi etkinliklerle kendilerini ifade etmelerini destekler. Program, çocukların sorgulama ve keşfetme süreçleri aracılığıyla yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini teşvik eder. Bilimsel ve doğal etkinlikler, çocukların merak duygusunu ve yaratıcı düşünme kapasitesini harekete geçirir. Ayrıca bu program yaratıcılığın değerlendirilmesi bağlamında da kendini göstermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Model Okul Öncesi Eğitimi Programı, çocukların yaratıcı sürecine odaklanır. Çocukların yaratıcı düşünme ve problem çözme süreçlerini değerlendirirken, onların çabaları ve keşifleri ön plana çıkar. Program, çocukların bireysel yaratıcı gelişimini değerlendirmek için çocuk merkezli bir yaklaşım benimser. Bu, her çocuğun kendi hızında ve kendi tarzında yaratıcı potansiyelini geliştirmesine olanak tanır.

3.2. Türkçe Beceri Alanına İlişkin Bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Model Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda Türkçe Beceri Alanı'na ilişkin beceriler incelenmiştir. Türkçe alan becerilerinde 4 beceri çıktısına rastlanmıştır. İncelenen beceriler kapsamında; "Dinledikleri/izledikleri materyaller hakkındaki tahminlerini söyler" becerisi yaratıcılıkla ilişkili bulunmuştur. Çocuklar dinledikleri ve izledikleri materyaller hakkında tahminlerde bulunurken farklı ve yaratıcı yollar seçebilirler. Bu noktada yaratıcılık devreye girmektedir. İkinci olarak "Görsellerden hareketle metinle ilgili tahminde bulunur" becerisinin yaratıcılıkla ilişkili olduğu düşünülmüştür. Çocuklar görsellere bakara bir metni çeşitli şekillerde oluşturabilirler. Bu bağlamda yaratıcılık söz konusudur. Sonrasında "Konuşmanın devamı hakkındaki tahminini söyler" becerisi yine yaratıcılıkla ilişkili görülmüştür. Çünkü çocuklar bir konuşmanın devamını farklı fikirler üreterek yaratıcı bir şekilde tahmin edebilirler. Son olarak "Konuşurken benzetme ve örneklendirme içeren

ifadeler kullanır” beceri yaratıcılıkla ilişkili bulunmuştur. Çocukların belli bir konu hakkında benzetme ve örneklendirme yapabilmeleri için yaratıcılıklarını kullanmaları gerektiği düşünülmektedir.

3.3. Matematik Gelişim Alanına İlişkin Bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Matematik gelişim alanına ilişkin beceriler incelenmiştir. Matematik alan becerilerinde 10 beceri çıktısına rastlanmıştır. “Matematiksel olgu ve olayları farklı materyaller/semboller kullanarak ifade eder” becerisi, “Farklı biçimsel özelliklerde geometrik şekil oluşturur” becerisi ve “Nesne/varlıkların konum, şekil vb. matematiksel özelliklerini farklı yollarla ifade eder.” becerisi yaratıcılıkla ilişkili bulunmuştur. Burada geçen farklı kelimesinin yaratıcılıkla ilişkili olduğu düşünülmektedir. “Matematiksel problemleri çeşitli yollarla ifade eder” becerisinde geçen çeşitli ifadesi yaratıcılıkla doğrudan ilişkili bulunmuştur. “Matematiksel problem durumlarını kendi cümleleri ile ifade eder.” becerisinde kendi cümleleriyle ifadesi çocukların yaratıcılıklarını kullanmaları gerektiğine işaret etmektedir. “Matematiksel bir problemin çözümüne ilişkin strateji oluşturur” becerisi yaratıcılıkla ilişkilidir. Çünkü bu beceride geçen oluşturmak filli çocukların bu noktada etken bir rol oynadıklarını belirtmektedir. “Problem çözme sürecini çeşitli yollarla ifade eder” cümlesinde geçen çeşitli kelimesi bu beceriyi yaratıcılıkla ilgili hale getirmiştir. “Çözüme ulaştıran stratejinin uygulanabileceği farklı durum örnekleri verir” becerisi içinde farklı kelimesi geçmesiyle yaratıcılıkla doğrudan ilişkili bulunmuştur. “Günlük hayatta karşılaştığı bir problemi kendi cümleleriyle ifade eder.” becerisi yaratıcılıkla ilişkili bulunmuştur. Burada çocukların kendi cümleleriyle ifade edebilmesi için yaratıcılıklarını kullanmaları gerekmektedir. Son olarak “Ulaştığı sonuçları çeşitli yollarla ifade eder.” becerisinde yer alan çeşitli kelime yaratıcılıkla ilişkili bulunmuştur.

3.4. Fen Gelişim Alanına İlişkin Bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Fen gelişim alanındaki beceriler incelenmiştir. Fen alan becerilerinde 3 beceri çıktısına rastlanmıştır. “Yakın çevresindeki problemlerin çözümüne yönelik hayal gücüne dayalı modeller önerir”, “Sorunlara yönelik verileri toplamak için hayal gücü kullanır” ve “Yakın çevresindeki problemlerin çözümüne yönelik hayal gücüne dayalı modeller önerir” becerilerinde geçen hayal gücü ifadesi bu becerilerin yaratıcılıkla ilgili olduklarını düşündürmektedir.

3.5. Sosyal Gelişim Alanına İlişkin Bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Sosyal gelişim alanına ait beceriler incelenmiştir. Sosyal alan becerilerinde 4 beceri çıktısına rastlanmıştır. “Kaynaktaki görsel/işitsel öğelerden merak ettiği nesne/durum/olayı ifade eder.” becerisi yaratıcılıkla ilişkili bulunmuştur. Çocuklar ifade edebilmek için yaratıcılıklarını kullanabilirler. “Gezi-gözlem çalışma sahasında elde ettiği materyallerden ürün oluşturur” becerisinde yer alan ürün oluşturma ifadesi yaratıcılıkla ilişkili

bulunmuştur. “Tasarladığı krokiye ekleyeceği nesne/mekanları tespit eder” becerisinde tasarlamak ifadesi yaratıcılıkla ilişkili bulunmuştur. Son olarak “Nesne ve görselleri kullanarak tablo, grafik ve şekil oluşturur” becerisinde yer alan oluşturmak fiili yaratıcılıkla ilişkili olarak görülmüştür.

3.6. Hareket ve Sağlık Gelişim Alanına İlişkin Bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Hareket ve sağlık gelişim alanındaki beceriler incelenmiştir. Hareket ve Sağlık alan becerilerinde 2 beceri çıktısına rastlanmıştır. “Çeşitli ürünleri kullanarak özgün ürünler oluşturur” becerisi yaratıcılıkla ilgili bulunmuştur. Bu noktada çocuklar özgün ürünleri yaratıcılıkları yoluyla oluşturabilirler. Buna ek olarak “Farklı ritimlerde hareket eder” ifadesi de yaratıcılıkla ilgili bulunmuştur, çünkü ritme uygun hareket edebilmek yaratıcılık becerisini gerektirmektedir.

3.7. Sanat Gelişim Alanına İlişkin Bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Sanat gelişim alanına ait beceriler incelenmiştir. Sanat alan becerilerinde 4 beceri çıktısına rastlanmıştır. “Dramaya özgü seçtiği materyalleri amacına uygun şekilde kullanır” ifadesinde çocukların materyal seçerken yaratıcı olabilecekleri göz önüne alınarak beceri, yaratıcılık ile ilişkili bulunmuştur. “Yaratıcılığını geliştirecek bireysel veya grup sanat etkinliklerinde aktif rol alır”, “Sanat ürünlerinde yaratıcı ürünler oluşturur” ve “Drama etkinliklerinde yaratıcı performans sergiler” becerilerinin ifade içinde yaratıcılığı da kullandıklarından dolayı doğrudan yaratıcılıkla ilişkili olduğu söylenebilir.

3.8. Müzik Gelişim Alanına İlişkin Bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Müzik gelişim alanındaki beceriler incelenmiştir. Müzik alan becerilerinde 18 beceri çıktısına rastlanmıştır. “Doğadan/çevreden/nesnelere duyduğu sesleri taklit eder.” İfadesi yaratıcılıkla ilişkili bulunmuştur. “Çocuk şarkılarının/çocuk şarkısı formlarının sözlerini doğru telaffuzla söyler” becerisi yaratıcılıkla ilişkili bulunmuştur. “Çocuk şarkılarının/çocuk formlarını bireysel olarak söyler” becerisi yaratıcılıkla ilişkili bulunmuştur. “Doğadan/çevreden/nesnelere duyduğu sesleri artık materyallerden yapılmış çalgıları kullanarak taklit eder”, “Doğadan/çevreden/nesnelere duyduğu sesleri Orff çalgılarını kullanarak taklit eder” becerileri yaratıcılıkla ilişkili bulunmuştur. “Artık materyallerden yapılmış çalgıları ve Orff çalgılarını bireysel ve grupla uyum içerisinde çalar”, “Müzik eserlerindeki/çocuk şarkılarındaki/çocuk şarkısı formlarındaki yavaş ve hızlı tempo değişikliklerini hareketle/dansla gösterir” ve “Müzik eserlerindeki/çocuk şarkılarındaki/çocuk şarkısı formlarındaki yavaş ve hızlı tempo değişikliklerini hareketle/dansla gösterir” becerileri yaratıcılıkla ilişkili bulunmuştur. “Duygu ve düşüncelerini hareket ederek gösterir” ve “Duygu ve düşüncelerini dans ederek gösterir” becerilerinin açıklamalarında yaratıcılık ifadesi geçmektedir. Ayrıca müziksel yaratıcılık becerisi başlığı altında yaratıcılık ifadesi yer almakta bu maddenin altında; “Beden perküsyonuyla planlı ve doğaçlama ritim

üretir”, “Planlı ya da doğaçlama çocuk şarkıları/çocuk şarkısı formları üretir”, “Artık materyallerden yapılmış çalgılarla ve Orff çalgılarıyla planlı ve doğaçlama ritim üretir”, Artık materyallerden yapılmış çalgılarla ve Orff çalgılarıyla planlı ve doğaçlama ezgi üretir”, “Hareketle planlı ve doğaçlama ritim üretir”, “Dansla planlı ve doğaçlama ritim üretir”, “Grupla uyum içerisinde müzikli oyun veya dramatizasyon üretir” ve “Artık materyallerden çalgı üretir” becerileri sıralanmaktadır. Bu becerilerin tamamının yaratıcılık ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Mili Eğitim Bakanlığınca, görüş ve öneriye sunulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı yaratıcılık açısından incelenmiş, elde edilen sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Programın felsefesinde yaratıcılığa yer verildiği görülmüştür. Buna ek olarak; Türkçe alan becerilerinde 4, Matematik alan becerilerinde 10, Fen alan becerilerinde 3, Sosyal alan becerilerinde 4, Hareket ve Sağlık alan becerilerinde 2, Sanat alan becerilerinde 4, Müzik alan becerilerinde ise 18 beceri çıktısına, toplamda 45 beceri çıktısına rastlanmıştır. Bulgulardan elde edilen sayısal veriler göstermektedir ki, beceri alanlarına göre yaratıcılık programda dengeli bir şekilde dağılmamıştır. Öncelikle yaratıcılıkla ilişkilendirilen becerilerin en çok Müzik alanında sonrasında ise Matematik alanında yoğunlaştığı görülürken, Hareket ve Sağlık alanında yaratıcılıkla ilgili sınırlı beceri çıktısına rastlanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda görülmüştür ki, bu programda yaratıcılık vurgusu yapılmaktadır. Bu durumun okul öncesi dönem çocukları için pozitif etkilere sahip bir durum olabileceği düşünülmektedir. Çünkü okul öncesi dönem diğer bütün gelişim alanlarıyla birlikte yaratıcılık gelişimi için de oldukça kritik bir dönemdir (Argun, 2012). Buna ek olarak okul öncesi öğretmenleri çocukta yaratıcılığın gelişmesi konusunda hayati bir öneme sahiptir (Santos ve Andre, 2017). Eğitim programı ise okul öncesi öğretmenlerin rehberi niteliğindedir. Bu rehberin onları çocukların yaratıcılıklarını desteklemeye teşvik etmesi ve hatta bu yolda yönlendirmesi beklenmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim programları hazırlanırken yaratıcılığın gelişim alanlarının içine daha dengeli bir şekilde yerleştirilmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Mili Eğitim Bakanlığı tarafından taslağı yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı henüz görüş ve öneri toplanması aşamasında olduğundan, alan yazın taramasında bu programla ilgili çalışmaya henüz rastlanamamıştır. Bu nedenle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada program, yaratıcılık açısından incelemiştir. Bu nedenle farklı kavramlar ile de çalışılması ve yeni program üzerinde yapılan çalışmaların artırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. Argun, Y. (2012). Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi, Anı Yayıncılık: Ankara

2. Ceylan, Ş., ve Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(1), 63-80.
3. Duffy, B. (2006). Supporting creativity and imagination in the early years. McGraw-Hill Education (UK).
4. Koran, N. (2020). Çocukta yaratıcılığın gelişimi (Ed. E. Yazgın ve Y. Yazgın) içinde Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri, Pegem Akademi: Ankara.
5. Milli Eğitim Bakanlığı/MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara. <https://ogm.meb.gov.tr/www/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-ogretim-programi-taslagi-yayinlandi/icerik/2008> sitesinden alınmıştır.
6. Pavitola, L., & Jautakyte, R. (2017). Creativity and arts in pre-school education. Creativity in pre-school education, 50.
7. Runco, M. A. & Acar, S. (2012). "Divergent Thinking and Creative Potential". Creativity Research Journal, 24(1), 66-75.
8. Tekindal, S. (2021). Nicel, Nitel, Karma Yöntem Araştırma Desenleri ve İstatistik, Nobel Akademi: Ankara.
9. Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. Cambridge: MIT Press.



**EBEVEYNLERDE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞININ
MÜKEMMELİYETÇİLİKLE İLİŞKİSİ VE PROSOSYAL DAVRANIŞLARA ETKİSİ**
THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL MEDIA ADDICTION AND PERFECTIONISM IN PARENTS AND ITS
EFFECT ON PROSOCIAL BEHAVIOR

PINAR EREN TUTAR¹, MEHMET ALİ ÇAKIR²

1 Milli Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Manisa, Türkiye, pinareren2018@gmail.com

*2 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Burdur, Türkiye,
macakir@mehmetakif.edu.tr*

ÖZET

Bu çalışmada, Manisa ili Turgutlu ilçesi çocukları ilkokullarda öğrenim gören ebeveynlerin sosyal medya bağımlılıklarıyla mükemmeliyetçi tutumları ve prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya 25-54 yaş arası 169 ebeveyn katılım göstermiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu, Büyük Üçlü Mükemmeliyetçilik Ölçeği-16 ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin normallik testleri yapılmış, çarpıklık ve basıklık değerleri göz önünde bulundurulmuş ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu sebeple verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız t testi, tek yönlü ANOVA, TUKEY testi ve Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Bulgulara göre; sosyal medya bağımlılığı arttıkça prososyallığın düştüğü, mükemmeliyetçiliğin ise arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya Bağımlılığı, Prososyallik, Mükemmeliyetçilik.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the relationship between social media addictions, perfectionist attitudes and prosocial behaviors of parents whose children are studying in primary schools in Turgutlu district of Manisa province. 169 parents aged 25-54 participated in the study. Personal Information Form, Social Media Addiction Scale-Adult Form, Big Three Perfectionism Scale-16 and Adult Prosociality Scale were used as data collection tools in the study. Normality tests were performed on the data, skewness and kurtosis values were taken into account and it was observed that they showed a normal distribution. For this reason, parametric independent t-test, One-way ANOVA, TUKEY test and Pearson Correlation analysis were used to analyze the data. According to the findings; It has been observed that as social media addiction increases, prosociality decreases and perfectionism increases.

Keywords: Social Media Addiction, Prosociality, Perfectionism.

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin hızla artmasıyla birlikte iletişim teknolojilerindeki gelişmeler de hız kazanmıştır. Özellikle ülkemizdeki internet kullanım oranlarına baktığımızda TÜİK(2022)'in yaptığı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri araştırma raporunda 16-74 yaş arası bireylerin internet kullanım oranı %85 iken TÜİK(2023) raporunda bu oran %87.1'e yükselmiştir. Bu sonuçlar ışığında her yıl internet ve beraberinde internet araçlarını kullanan birey sayısı artmaktadır. İnternetin en sık kullanıldığı alanlardan biri olan sosyal medya uygulamaları da günlük hayatlarımızdaki yerini almıştır. TDK sözlükte sosyal medya, genel ağ üzerinden kullanıcılar arasındaki görsel-ışitsel içeriklerin paylaşımının sağlandığı etkileşim ve haberleşme platformları olarak tanımlanır (TDK, 2022). We Are Social (2023)'in raporuna baktığımızda dünyada 4.76 milyar sosyal medya kullanıcısı vardır ve bu miktar küresel nüfusun yaklaşık %60'ına denk gelmektedir. Yine We Are Social ve Meltwater tarafından yapılan araştırmanın Türkiye

raporunda ise ülkemiz nüfusunun yaklaşık %73'ü sosyal medya kullanıcısıdır (İnternet Araştırmaları Koordinatörlüğü, 2023). Bireylerin en fazla kullandıkları sosyal medya ve mesajlaşma uygulamaları sırasıyla WhatsApp, YouTube ve İnstagram olarak bulunmuştur (TÜİK, 2023). Şanlıurfa ilinde 4-11 yaş aralığında çocukları olan 400 ebeveynin katıldığı başka bir araştırmada da ebeveynlerin sırasıyla en sık Whatsapp (%76.8), İnstagram (%35.8), Facebook (%27.8), Twitter (%12) ve Tiktok (%5.5) uygulamalarını kullandığı saptanmıştır (Kulu, 2023).

Gerçek yaşam akışında kendini yeterince ifade edemeyen, sosyalleşemeyen bireylere etkileşim olanağı ve sanal yollarla sosyalleşme olanağı sunduğu için bu bireyler daha çok sosyal medya kullanma eğiliminde olmaktadır (Gül ve Diken, 2018). Sosyal medya uygulamalarının sık kullanımı beraberinde kişilerin davranışları üzerindeki kontrolünü kaybederek aynı davranışları tekrarlamak üzere yoğun bir istek duymalarına neden olabilmektedir. Bu durum Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı'nda "bağımlılık" olarak tanımlanmaktadır (Yeşilay, 2021). Sosyal medya kullanımına bağımlılık diyebilmek için belli kriterler gözetilmelidir. Eğer sosyal medya kullanımı kişinin günlük işlerini aksatmasına sebep oluyorsa, ikili ilişkilere girmesini zorlaştırıyorsa, sosyal medya hesaplarından ve internet araçlarından uzak kaldığında huzursuzluk hissi yaşamasına neden oluyorsa, akademik başarısını olumsuz etkiliyorsa ve gerçekte olan bağlantısının kopmasına neden oluyorsa, dikkatini toplamakta güçlük yaşamasına neden oluyor ve sonradan oluşan panik atak, stres, öfke hali gibi vücut fonksiyonlarında bozukluğa yol açıyorsa sosyal medya bağımlılığının oluştuğunu söylemek mümkündür (Çiftçi, 2018).

Sosyokültürel bir varlık olan insan; doğuştan getirdiği özellikleri ve çevresel faktörlerin etkisiyle geliştirdiği özellikleriyle bir bütündür. Bu kişilik özelliklerinden biri de mükemmeliyetçilik. Freud'a göre mükemmeliyetçilik, yüksek başarı için sergilenen katı istekler belirleyen süperego fonksiyonudur (Mısırlı-Taşdemir, 2003). Mükemmeliyetçi kişilik özellikleri değerlendirildiğinde akla mükemmeliyetçiliğin olumlu bir kişilik özelliği mi yoksa olumsuz mu olduğu sorusu gelmektedir. Hamackek (1978), mükemmeliyetçiliği normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik olarak ayırmıştır. Normal mükemmeliyetçi özellikler gösteren kişiler kendilerinden pozitif beklentiler içindedirler ve bu motivasyon onların amaca ulaşmalarını destekler. Ancak nevrotik mükemmeliyetçiler, kendilerine ulaşamaz hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşmak için üstün performans sergileyebilirler. Bu durum ise bireylerde psikolojik uyumsuzluk ile sonuçlanır (Hamachek, 1978, Parker, 1997). Yapılan araştırmalarda mükemmeliyetçiliğin sürekli kaygı ve cinsiyetle (Tuncer ve Voltan-Acar, 2006), mantıkdışı inançlarla (Dilmaç ve ark., 2009), ebeveyn tutumlarıyla (Küçükler ve Tekin, 2018) ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin mükemmeliyetçi tutumları ile kız çocuklarının psikopatolojileri arasında yapılan bir araştırmada annelerin mükemmeliyetçi tutumlarının kız çocukları üzerinde, babalarınkine göre etkili olduğu bulunmuştur. Mükemmeliyetçi ebeveynlere sahip çocuklar ebeveynleri tarafından onaylanma

ihtiyacını giderememekte ve memnun hissedememektedir (Frost and etc., 1991). Frost ve Marten (1990)'a göre mükemmeliyetçiliğin ilişkili olduğu alt boyutlar vardır. Bunlar; hata yapma endişesi, kişisel standartlar, ailesel beklentiler, ailesel eleştiri, yaptığından emin olamama ve düzendir.

Prososyal davranışlar, bireylerin 1-2 yaş arasında göstermeye başladığı paylaşma, diğerleriyle işbirliği yapma, yardım etme gibi davranışları içerir (Brownell, 2012). Diğer bir ifadeyle bir toplumun parçası olarak, karşılık beklemezsiniz diğerlerinin iyi oluşu için yapılan gönüllü davranışlardır. Sosyale davranışlar sağlıklı insan ve gelişmiş toplum için oldukça önemlidir (Baumsteiger, 2019).

Alanyazın incelendiğinde sosyal medya bağımlılığı ile birçok değişken arasında inceleme yapılmış ancak mükemmeliyetçilik ve sosyale davranışlar sergileme arasındaki ilişkinin incelenmediği gözlenmiştir. Bu sebeple bu çalışmada ebeveynlerin sosyal medya bağımlılıklarıyla mükemmeliyetçi tutumları ve sosyale davranışlar sergilemeleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda;

- 1) Ebeveynlerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri, mükemmeliyetçi tutumları ve sosyale davranışları cinsiyete, yaşa, medeni duruma, eğitim durumuna, çocuk sayısına, gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?
- 2) Ebeveynlerin sosyal medya bağımlılığı, mükemmeliyetçi tutumları ve sosyale davranışları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Sınırlılıklar

Araştırma sonucu Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu, Büyük Üçlü Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Yetişkin Sosyalelik Ölçeği formunda elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında devlet ilkokullarında yürütülmüş olup sadece benzer özelliklere sahip okullar için genellenebilir.

Katılımcıların cinsiyetleri, çocukların bakım ve okul ile ilgilenme görevleri toplumsal cinsiyet rolleri kapsamında annelere bırakıldığı için çalışmaya anneler çoğunlukta katılım göstermiştir.

Sayıtlar

Ebeveynlerin veri toplama araçlarını samimi bir şekilde cevaplandıkları varsayılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, araştırmanın amacını karşılayacak bilgileri sağlayacağı varsayılmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırmada betimsel araştırmalar kapsamındaki ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya çocuğu/çocukları 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Manisa ili Turgutlu ilçesindeki ilkokullarda öğrenim gören 169 gönüllü ebeveyn katılmıştır. Çalışma grubu seçilirken basit tesadüfi örneklem seçim yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2022). Katılımcıların yaşları 25 ila 54 yaş aralığında olup grubun yaş ortalaması 37,21'dir. Çalışma grubundaki katılımcıların 140 (%82,8)'si kadın, 29 (%17,2)'u ise erkektir. Ebeveynlerin 157'sinin medeni durumu evli, 12'sinin ise boşanmış/bekardır. Katılımcıların 31'ü ilkokul, 21'i ortaokul, 63'ü lise, 47'si önlisans-lisans ve 7'si de lisansüstü eğitim mezunudur. Katılımcıların sosyoekonomik durumları 31 kişi çok düşük gelir, 63 kişi düşük gelir, 40 kişi orta gelirli ve 35 kişinin ise gelir durumu orta gelirin üstündedir.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu: 18-60 yaş yetişkinlerin sosyal medya bağımlılıklarını ölçmek amacıyla Şahin ve Yağcı(2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipi, sanal tolerans ve sanal iletişim olmak üzere 2 alt boyuttan oluşan 20 betimlemeye sahip yapıdadır. Geçerlik-güvenirlik çalışmasında ölçeğin geneli için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .94 bulunmuştur. Alt boyutlar için ise sanal tolerans için .92 ve sanal iletişim için .91'dir (Şahin ve Yağcı, 2017). Bu sonuçlar ışığında ölçeğin yetişkinlerin sosyal medya bağımlılığını ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur.

Büyük Üçlü Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Formu (BÜMÖ-16): Feher ve ark. (2020) tarafından geliştirilen Büyük Üçlü Mükemmeliyetçilik Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye uyarlama çalışması Kaçar-Başaran ve ark. (2022) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin katı mükemmeliyetçilik, öz-eleştirel mükemmeliyetçilik ve narsistik mükemmeliyetçilik olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu ve üç alt boyutlu şekliyle iç tutarlık katsayılarının .71 ve .87 arasında değiştiği saptanmıştır.

Yetişkin Prososyallik Ölçeği: Caprara, Steca, Zelli ve Capanna (2005) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışması Bağcı ve Öztürk-Samur (2016) tarafından yapılmıştır. 16 maddeden ve tek alt boyuttan oluşan ölçme aracının anne formunun güvenilirlik katsayısı .70, baba formunun güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada SPSS 27.0 kullanılmıştır. Veriler Turgutlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Turgutlu Kaymakamlığı'ndan izin alınarak çevrimiçi ortamda toplanmıştır. 176 veriye ulaşılmış, uç değerler kontrol edildiğinde uç değer olduğu tespit edilen 7 veri çıkartılmıştır. Böylece kalan 169 veri ile çalışma

yürütülmüştür. Verilerin analizinde kullanılacak istatistikleri belirlemek için öncelikle çalışmada kullanılan ölçek puanları normallik testiyle test edilmiştir (Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği skewness: 0,694, kurtosis: 0,113; Büyük Üçlü Mükemmeliyetçilik Ölçeği skewness: 0,447, kurtosis: -,188; Yetişkin Prososyallik Ölçeği skewness: -,451, kurtosis: -,508). Puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.00 ve +1.00 arasında dağılım gösterdiği için normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk ve ark., 2011). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

BULGULAR

Ebeveynlerin sosyal medya bağımlılığı, mükemmeliyetçi tutumları ve prososyal davranışlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız t testi ile test edilmiştir. Analiz sonucuna göre sosyal medya bağımlılığı ve mükemmeliyetçilik değişkenlerinin ve alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Prososyallik düzeylerine bakıldığında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği (t: 2,065; p: 0,040<0,05), kadınların erkeklere göre daha çok prososyal davranışlar sergileme eğiliminde olduğu bulunmuştur.

Ebeveynlerin sosyal medya bağımlılığı, mükemmeliyetçi tutumları ve prososyal davranışlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre değişkenlerde ve alt boyutlarında yaşa göre anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Ebeveynlerin sosyal medya bağımlılığı, mükemmeliyetçi tutumları ve prososyal davranışlarının medeni durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız t testi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda ebeveynlerin medeni durumları değişkenlerde anlamlı farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Ebeveynlerin sosyal medya bağımlılığı, mükemmeliyetçi tutumları ve prososyal davranışlarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Test sonucuna ilişkin verilere bakıldığında ebeveynlerin sosyal medya bağımlılığı (F: 3,803; p: 0,006) ve bağımlılık ölçeğinin alt boyutu olan sanal iletişim (F: 6,004; p: 0,000) puanlarının eğitim düzeyine göre 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yapılan ANOVA sonuçlarına göre mükemmeliyetçilik ve alt boyutlarında, prososyallik düzeyinde eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Sosyal medya bağımlılığının ve sanal iletişim alt boyutunun hangi eğitim seviyesine göre değişiklik gösterdiği PostHoc testlerden TUKEY testiyle test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre önlisans ve lisans mezunlarının ilkökul ve ortaokul mezunlarına göre bağımlılık puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda sanal iletişim alt boyutunda, bu verilere ek olarak, lisansüstü mezunlarının ortaokul mezunlarına göre daha yüksek bağımlılık puanına sahip olduğu bulunmuştur.

Ebeveynlerin sosyal medya bağımlılığı, mükemmeliyetçi tutumları ve prososyal davranışlarının çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Test sonucuna

göre sosyal medya bağımlılığı ve alt boyutlarında çocuk sayısına göre anlamlı fark görülmüştür (F: 5,823; p: 0,001<0,05). Ebeveynlerin çocuk sayısına göre bağımlılıklarının nasıl değiştiği PostHoc testlerden TUKEY ile test edilmiştir. Test sonucuna göre 2 çocuğu olan ebeveynlerin bağımlılık ölçeğinden aldığı puanlar 3 çocuğu olanlardan anlamlı şekilde daha yüksektir. Dolayısıyla çocuk sayısının arttıkça bağımlılığın azaldığı söylenebilir.

Ebeveynlerin sosyal medya bağımlılığı, mükemmeliyetçi tutumları ve prososyal davranışlarının gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Test sonucuna gelir durumuna göre anlamlı farklılığın sadece katı mükemmeliyetçilik alt boyutunda olduğu görülmektedir (F: 2,717; p: 0,046<0,05). Sosyal medya bağımlılığı ve alt boyutları, mükemmeliyetçilik, öz-eleştirel ve narsistik mükemmeliyetçilik alt boyutları ile prososyallik düzeyinin ebeveynlerin gelir durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. TUKEY testi sonuçlarına göre orta gelirli (aylık geliri 20000-30000) olan ebeveynlerin çok düşük gelirli (aylık geliri 0-10000) ebeveynlere göre daha katı mükemmeliyetçi tutumlar sergiledikleri saptanmıştır.

Ebeveynlerin sosyal medya bağımlılığı, mükemmeliyetçi tutumları ve prososyal davranışları arasında anlamlı ilişki varlığı Pearson korelasyon ile test edilmiştir. Test sonucuna ilişkin verilere göre sosyal medya bağımlılığı ile mükemmeliyetçilik (r: 0,307) ve alt boyutları (katı mükemmeliyetçilik, r: 0,225; özeleştirel mükemmeliyetçilik, r: 0,271; narsistik mükemmeliyetçilik, r:0,299) arasında 0,01 düzeyinde düşük ilişki, sosyal medya bağımlılığı ile prososyallik arasında (r: -0,202) 0,01 düzeyinde negatif yönlü düşük ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal medya bağımlılığı arttıkça prososyal davranışlar sergileme durumunun azaldığını söylemek mümkündür. Verilere göre prososyallik ile mükemmeliyetçilik arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Sanal tolerans (r: 0,241) ve sanal iletişim (r: 0,291) alt boyutları ile mükemmeliyetçilik arasında 0,01 düzeyinde düşük ilişki bulunmuştur. Mükemmeliyetçiliğin alt boyutları ve sanal iletişim (katı mükemmeliyetçilik, r: 0,245; özeleştirel mükemmeliyetçilik, r: 0,265; narsistik mükemmeliyetçilik, r: 0,241) arasında 0,01 düzeyinde düşük, anlamlı ilişki bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Aileleri çocukların ilk öğrenme, keşfetme, deneyimleme alanlarıdır. Doğru/yanlış ve iyi/kötü algısı, toplum nezdinde normal ya da normal dışı kabul edilen pek çok davranış aileyi modelleme yoluyla kazanılır. Günümüz koşulları değerlendirildiğinde çocukların teknolojik alet maruziyetine ilişkin çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Ancak çocuklara model teşkil eden ebeveynlerinin de araştırmalara dahil edilmesi konunun anlaşılabilirliğini arttıracaktır. Bu sebeple araştırmanın çalışma grubu ebeveynler olarak belirlenmiştir. Ebeveynlerin sosyal medya ve teknolojik alet kullanımının çocuklara model olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Mükemmeliyetçi ebeveyn tutumları ve prososyal davranışların da sosyal medya kullanımından etkilendiği düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Çalışmada sosyal medya bağımlılığı ve mükemmeliyetçiliğin cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı saptanmıştır. Balcı ve ark. (2020) tarafından yetişkinlerle yapılan araştırma

da sosyal medya bağımlılığının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusunu desteklemektedir. Ancak prososyal davranışların kadınlar tarafından erkeklere göre daha fazla sergilendiği bulgusu literatürle uyumludur. Bu durumun toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle kadınların daha duygusal, erkeklerin ise daha güç ile ilgili özelliklerinin öne çıkarılmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir (Eagly, 2009).

Çalışmada sosyal medya bağımlılığının, mükemmeliyetçiliğin ve prososyalliğin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Sosyal medya bağımlılığının yaşa göre farklılaşmadığı başka araştırmalar da mevcuttur (Sağar, 2019). Ancak bireylerin yaşı arttıkça bağımlılıklarının azaldığı çalışmalar da mevcuttur (Balcı ve ark., 2020). Bu çalışmada ebeveynlerin medeni durumlarının sosyal medya bağımlılığı, mükemmeliyetçilik ve prososyallikle ilgili anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre önlisans, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin sosyal medya bağımlılıklarının ilkökul, ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip ebeveynlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu eğitim düzeyi arttıkça günlük sosyal medya kullanımının dolayısıyla da bağımlılık ihtimalinin azaldığı bulunan çalışmalardan farklıdır (Balcı ve ark., 2020).

Çalışma bulgularına göre ailelerdeki çocuk sayısı arttıkça sosyal medya bağımlılığının azaldığı bulunmuştur. Bu durumun nedeninin çocuk sayısı arttıkça bakımverenlerin artan sorumluluklarından sosyal medyaya zaman ayıramaması olduğu düşünülmektedir. Ek olarak çalışmada gelir durumunun artmasıyla ebeveynlerin katı mükemmeliyetçi tutumlarının arttığı bulunmuştur. Bu durumla ilgili literatürde çalışmaya rastlanmamıştır.

Sosyal medya bağımlılığı arttıkça prososyal davranışların azalması çalışmanın en kritik bulgularındandır. Ebeveynlerin sosyal medyada karşılaştıkları içeriklerin yardım etme, başkalarının duyguları ve ihtiyaçları üzerine düşünme isteklerine olumsuz etkide bulunduğu düşünülmektedir. Bu durum sosyal medyadaki yapay yaşantılarla bireylerin kendi yaşantılarını kıyaslayarak, yaşam standartlarını pek çok yönden geliştirmeye özenip bu süreçte benmerkezci tutumlar kazanmalarıyla ilişkilendirilmektedir.

Kaynakça

1. Bağcı, B., ve Öztürk-Samur, A. (2016). Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 59-79.
2. Balcı, Ş., Karakoç, E. Ve Öğüt, N. (2020). Sağlık çalışanları arasında sosyal medya bağımlılığı: iki boyutlu benlik saygısının rolü. Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, (33), 296-317. <https://doi.org/10.31123/akil.693279>
3. Baumsteiger, R. (2019). What the World Needs Now: An Intervention for Promoting Prosocial Behavior. Basic and Applied Social Psychology, 41(4), 1–15.
4. doi:10.1080/01973533.2019.1639507
5. Büyükköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2011). Sosyal Bilimler için İstatistik (7. Baskı). Pegem Akademi.
6. Brownell, C., A. (2012). Early Development of Prosocial Behavior: Current Perspectives.
7. Infancy, 18(1), 1–9. doi:10.1111/infa.12004

8. Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 417-434.
9. Dilmaç, B., Aydoğan, D., Koruklu, N., Deniz, M. E. (2009). İlköğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin mantıkdışı inançlarla açıklanabilirliği. *İlköğretim Online*, 8(3), 720-728.
10. Eagly, A. H. (2009). The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender. *American Psychologist*, 64(8), 644–658. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.64.8.644>
11. Feher, A., Smith, M. M., Saklofske, D. H., Plouffe, R. A., Wilson, C. A. & Sherry, S. B. (2020). The big three perfectionism scale—short form (BTPS-SF): Development of a brief self-report measure of multidimensional perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(1), 37–52.
12. Frost, R. O. & Marten, P. A. (1990). Perfectionism and evaluative threat. *Cogn Ther Res*, 14, 559–572. <https://doi.org/10.1007/BF01173364>
13. Frost, R. O., Lahart, C. M. & Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents. *Cogn Ther Res*, 15, 469–489. <https://doi.org/10.1007/BF01175730>
14. Gül, Ş. ve Diken, E. H. (2018). Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılıklarının İncelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 41-50.
15. İnternet Araştırmaları Koordinatörlüğü (2023). Türkiye Dijital 2023. <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/HQTLP.pdf> adresinden 08.11.2023 tarihinde alınmıştır.
16. Kaçar-Başaran, S., Gökdağ, C., Erdoğan-Yıldırım, Z. ve Yorulmaz, O. (in press). A different view to perfectionism: An investigation of the psychometric properties of the big three perfectionism scale in a Turkish community sample. *Current Psychology*, 1-11.
17. Karasar, N. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
18. Kulu, H. (2023). *Çocuklarda problemleri medya kullanımı ve etkileyen faktörler*. [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi].
19. Küçükler, B. ve Tekin, U. (2018). 7.8. Sınıf Özel Okul Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Anne-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 4(2), 55-68.
20. Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].
21. Parker, W. D. (1997). An Empirical Typology of Perfectionism in Academically Talented Children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562. <https://doi.org/10.3102/00028312034003545>
22. Sağar, M. E. (2019). Yetişkin bireylerde sosyal medya bağımlılığının irdelenmesi. *Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi*, 2(1), 29-42.
23. Şahin, C. ve Yağcı, M. (2017). Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 523-538.
24. Türk Dil Kurumu [TDK, 2022]. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 08.11.2023 tarihinde alınmıştır.
25. Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). 2022 yılı hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması (Sayı 45587). <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/VBvTZ.pdf> adresinden 06.11.2023 tarihinde alınmıştır.

26. Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). 2023 yılı hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması (Sayı 49407). [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407) adresinden 06.11.2023 tarihinde alınmıştır.
27. Tuncer, B. ve Voltan-Acar, N. (2006). Kaygı düzeyleri farklı üniversite hazırlık sınıfının mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelenmesi. Kriz Dergisi, 14(2), 1-15. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000247
28. We Are Social (2023). The Changing World Of Digital in 2023. <https://wearesocial.com/uk/blog/2023/01/the-changing-world-of-digital-in-2023/> adresinden 08.11.2023 tarihinde alınmıştır.
29. Yeşilay. (2021). TBM eğitim programı ebeveyn eğitimi. <https://ebeveyn.tbm.org.tr/> adresinden 06.11.2023 tarihinde alınmıştır.



LİSANS DÜZEYİNDE VERİLEN GİTAR EĞİTİMİNDE MOTİVASYONU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

FACTORS AFFECTING MOTIVATION IN GUITAR EDUCATION GIVEN AT UNDERGRADUATE LEVEL

BUSE BEGÜM SÖYLELİ¹ PROF. GÖKAY YILDIZ²

¹ *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Burdur, Türkiye, busebegumsoyleli@icloud.com*

² *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Burdur, Türkiye, gyldz63@gmail.com*

ÖZET

Bu araştırmada Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalındaki gitar öğrencilerinin motivasyonlarını etkileyen faktörlere yönelik görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları müzik eğitimi anabilim dalında eğitim gören 13 gitar öğrencisinden (2 kız öğrenci, 11 erkek öğrenci) oluşmaktadır. Bu araştırma betimleyici nitel bir çalışmadır. Bu doğrultuda veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu çerçevede oluşturulan her bir alt problem tema olarak kabul edilmiş ve öğrencilerin verdikleri yanıtların içerik analizi sonucunda kodlar belirlenmiştir. Kodlamalar olumlu, olumsuz ve etkisi yok kategorileri altında verilmiş ve her bir kodun tekrar etme sıklığı (f) gösterilmiştir. Araştırmada lisans düzeyinde verilen gitar eğitiminde, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: müzik eğitimi, gitar eğitimi, motivasyon

ABSTRACT

In this research, it was aimed to determine the views on the factors affecting the motivation of guitar students in Burdur Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Department of Music Education. The participants of the study consist of 13 guitar students (2 female students, 11 male students) studying in the Department of Music Education. This research is a descriptive qualitative study. In this direction, the data were collected by semi-structured interview technique. Content analysis technique was used in the analysis of the obtained data. Each subproblem created within this framework has been accepted as a theme and the codes have been determined as a result of the content analysis of the students' responses. The encodings were given under the categories of positive, negative and no effect and the frequency of repetition of each code (f) was shown. In the research, it was concluded that the intrinsic and extrinsic motivations of the students were affected both positively and negatively in the guitar education given at the undergraduate level.

Keywords: music education, guitar training, motivation

1. GİRİŞ

Varlığı insanlık tarihi kadar eskiye dayanan ve hala hayatımızın önemli bir parçası olan müzik, evrensel bir sanattır. İnsanların duygusal ifadelerini, iletişimlerini ve kültürel kimliklerini ifade etmelerinde önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Paçacı (2019, s. 694)'ya göre müzik "insan ya da çalgı seslerinin, belli bir biçimsel güzellik ya da duygusal mimari yaratacak biçimde düzenlenerek bir araya getirilmesini içeren sanat dalıdır". Aynı zamanda müzik, birçok kişi için bir yaşam tarzı haline gelmiş ve kişisel gelişimlerini destekleyen bir alan olmuştur. Bu nedenle, müzik eğitimi müziğin gücünden yararlanmak ve bireylerin müzikal yeteneklerini keşfetmelerine olanak sağlamak için önemli bir rol oynamaktadır.

Müzik eğitimi, bireylerin müziği anlamalarını, algılamalarını ve icra etmelerini hedefleyen bir eğitim şeklidir. Müzik eğitimini Uçan (2005, s. 5), okullarda ya da okula benzer kurumlarda planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilen, belirli yöntem ve yollarla uygulanan, yönetmeliğe bağlı bir disiplin süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreç içerisinde, müzik eğitiminin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi, öğrenci tarafından daha iyi bir şekilde benimsenmesi ve anlamlandırılması için müzik eğitiminin alt boyutlardan birini oluşturan çalgı eğitimi ise önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu süreç, öğrencilerin müzikal yeteneklerini keşfetmelerine, kendilerini ifade etmelerine ve sanatsal bir deneyim yaşamalarına olanak tanır.

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin önemli bir parçasıdır ve özellikle belirli bir enstrümanın çalınmasını öğretmeye odaklanır. Ayrıca müzikal becerilerin geliştirilmesi ve öğrenilmesinde önemli bir rol oynar. Türkiye’de çalgı eğitimi, çeşitli amaçlar ve hedefler doğrultusunda, farklı kurumlarda, değişik düzey ve hazır bulunustaki öğrencilere verilen yaygın bir müzik eğitimi dalıdır (Özmenteş, 2013, s.320). Çalgı eğitiminde, müzikal bir enstrümanın teknikleri ve çalma yöntemleri öğretilir.

Çalgı eğitiminin önemli bir dalı olan klasik gitar eğitimi, müzik eğitiminde önemli bir yere sahiptir. “Gitar eğitimi; öğrencilere genel olarak çalım tekniklerini öğretmek gitarı çalabilme, eşlik yapabilme, gitar çalmayı öğretebilme becerilerini kazandırmak için sistemli, planlı işlenen bir süreçtir” (Önder, 2009, s. 2). Gitar eğitiminde elde edilen becerilerin kazanımında önemli olan faktörlerden birisi de öğretmendir. Bu söylemden yola çıkarak Önder (2009, s. 11), klasik gitar eğitimi sürecinde başarıyı etkileyen en önemli faktörlerin eğitim-öğretim programı, öğretmen ve öğrenci olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini büyük ölçüde etkiler. Örneğin, öğretmenlerin öğrencilere geribildirim sağlamaları ve özgüvenlerini arttırmaları, öğrencilerin müzikal gelişiminde önemli bir faktördür. Bu konuda yapılan bir çalışmada, öğrencilere olumlu geribildirim vermenin, onların motivasyonunu ve özgüvenlerini arttırdığı tespit edilmiştir (Krause & Davidson, 2019).

Klasik gitar eğitimi, öğrenci ve öğretmen faktörleri gibi birçok değişkene bağlıdır. Öğrencilerin müzikal yetenekleri ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, öğrencilerin müzikal gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu nedenle, kaliteli bir gitar eğitimi için hem öğrencilerin müzikal potansiyellerine uygun bir yaklaşım benimsenmesi, hem de öğretmenlerin öğrencilere bireyselleştirilmiş geribildirimler sağlaması gerekmektedir.

Gitar çalmak, pek çok kişi için müziksel bir tutkunun gerçekleşmesidir. Ancak gitar eğitimi, zaman ve gayret gerektiren bir süreçtir. Öğrencilerin bu süreçte motivasyonlarını korumaları ve ilerlemeleri için müziğin gücünden yararlanmaları önemlidir. Öğretim basamaklarının tümünde başarı ve başarısızlıkta önemli bir unsur olan motivasyon, insanı harekete geçiren kuvvet, ulaşılmak istenen hedef için

çalışmaya hevesli olma olarak ele alınmaktadır. Motivasyon doğrudan doğruya davranışın temeli ile ilgilidir (İlgar, 2004, s. 212).

Öğrenme sürecinde önemli bir unsur olan motivasyon, içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır. Akbaba (2006, s. 345)'ya göre "İçsel motivasyon, bireyin içsel ihtiyaçlara karşı geliştirdiği tepkilerdir. Yeterli olma, bilme, anlama ihtiyacı buna örnek verilebilir" . Klasik gitar eğitiminde, bir öğrencinin içsel motivasyonu, müziği sevme, gitar çalmaktan zevk alma, kendini ifade etme arzusu gibi faktörlere dayanabilir. Dışsal motivasyon ise bir görevin tamamlanmasında öğrenciye öğretmen veya bir başkası tarafından sağlanan ödüllerle oluşturulan motivasyondur (Ergün, 2002, akt. İlgar, 2004, s. 213). "Çalgı öğretmeni çalgıya yönelik motivasyonda, aile etkisi, arkadaşlar ve önceki müziksel deneyimler kadar önemli bir dışsal motivasyon kaynağıdır" (Özmenteş, 2013, s. 321). Örneğin, öğretmenin olumlu geri bildirimleri öğrencinin dışsal motivasyonunu artırabilir. Bu doğrultuda içsel ve dışsal motivasyon genellikle birbirini tamamlayan faktörlerdir ve öğrencinin motivasyonunu etkileyebilirler.

Sonuç olarak, gitar eğitiminde öğrenci ve öğretmen motivasyonunun önemi büyüktür. Öğrencilerin müzikal yeteneklerine uygun bir eğitim planı hazırlanması ve sevilen tarzda müzik dinletilmesi ve çaldırılması, öğrencilerin motivasyonunu arttırabilir. Öğretmenlerin tutkulu ve samimi bir yaklaşım sergilemeleri, öğrencilere geribildirim vererek özgüvenlerini arttırmaları ve müzikal yeteneklerini sergilemeleri de öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilir.

Bu araştırmada, lisans düzeyinde verilen gitar eğitiminde motivasyonu etkileyen faktörler gitar öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda ele alınmış ve incelenmiştir.

1.1. Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; "Lisans düzeyinde verilen gitar eğitiminde öğrencilerin motivasyonunu etkileyen faktörler nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

1.2. Alt problemler

1. Gitar öğrencilerinin içsel motivasyonunu etkileyen faktörler nelerdir?
 - a) Gitar öğrencilerinin bireysel hedeflerinin motivasyonlarına olan etkisi nedir?
 - b) Gitar öğrencilerinin ders dışı çalışma alışkanlıklarının motivasyonlarına olan etkisi nedir?
 - c) Gitar öğrencilerinin not kaygısının motivasyonlarına olan etkisi nedir?
2. Gitar öğrencilerinin dışsal motivasyonunu etkileyen faktörler nelerdir?
 - a) Gitar öğrencilerinin öğretmenleriyle olan iletişiminin motivasyonlarına olan etkisi nedir?
 - b) Gitar öğretmenin derste kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin motivasyonuna olan etkisi nedir?
 - c) Gitar öğrencilerinin gelişiminde aile ilişkilerinin motivasyonlarına olan etkisi nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma modeli

Bu araştırma betimleyici nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmayı Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 39) “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreci kapsamaktadır” şeklinde tanımlamaktadırlar.

2.2. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören 13 gitar öğrencisi (2 kadın, 11 erkek) oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu amaç doğrultusunda görüşme formu hazırlanmış ve her bir katılımcıya aynı sorular sorularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk (2017, s.159)’e göre yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının önceden hazırlanmış olduğu soruları hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Görüşme soruları oluşturulurken ilgili literatür incelenmiş ve taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular üç farklı alan uzmanı tarafından incelenerek görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak metinden, bir soru çıkarılmış ve bir soru için de düzeltme yapılmıştır. Bu doğrultuda görüşme soruları uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmaya katılan gitar öğrencileri Ö1, Ö2,.....Ö13 şeklinde kodlanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları dinlenerek bilgisayar ortamında yazılı metne çevrilmiştir. Bu yolla, elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 227). İçerik analizi yapılırken öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar kodlanmıştır. Kodların tekrar etme sıklıkları (f) belirlenerek tablolar halinde sunulmuştur. Verilerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla görüşmelerin dökümüyle temalar ve yapılan kodlamalar alan uzmanına verilerek değerlendirilmesi sağlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri çerçevesinde sunulmuştur.

3.1. Gitar öğrencilerinin içsel motivasyonunu etkileyen faktörler nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular:

a) Gitar Öğrencilerinin Bireysel Hedeflerinin Motivasyonlarına Olan Etkisi Nedir?

Gitar öğrencilerinin bireysel hedeflerinin motivasyona olan etkisine dair öğrenci görüşleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin “Gitar Eğitiminde Bireysel Hedeflerinizin Motivasyonunuza Olan Etkisi Nedir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

TEMA	Kodlar	f	
Bireysel Hedeflerin Motivasyona Etkisi	Olumlu	Hedeflere ulaşabilme	1
		Yetersiz hissetmeme	1
		Çalışma isteği	2
		Yeterli seviyeye ulaşabilme	3
	Olumsuz	Uzaktan eğitimin yetersiz olması	2
		Gelecek kaygısı olması	2
	Etkisi Yok	Motivasyona etkisinin olmaması	1
		Hedefin yüksek olmaması	1

Tablo 1’de bireysel hedeflerin motivasyona etkisi teması altında öğrenci görüşleri olumlu, olumsuz ve etkisi yok kategorisinde ele alınmış ve incelenmiştir. Buna göre 1 öğrenci “Hedeflere ulaşabilme”, 1 öğrenci “Yetersiz hissetmeme”, 2 öğrenci “Çalışma isteği”, 3 öğrenci “Yeterli seviyeye ulaşabilme” yönünden bireysel hedeflerinin motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. 2 öğrenci “Uzaktan eğitimin yetersiz olması”, 2 öğrenci “Gelecek kaygısı olması” yönünden bireysel hedeflerinin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. 1 öğrenci “Motivasyona etkisinin olmaması”, 1 öğrenci ise “Hedefin yüksek olması” yönünden bireysel hedeflerinin motivasyonlarına etkisi olmadığını belirtmiştir.

Gitar öğrencilerinin “Bireysel Hedeflerin Motivasyona Etkisi” temasına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Çalgı eğitimi sonucundaki hedefim öğrencilere bir şeyler öğretebilecek seviyeye gelmekti. Ben bu konuda yeterli olduğumu düşünüyorum, bu da beni olumlu etkiliyor.” Ö7.

“Hedeflerime ulaşmak için uzaktan eğitimin yeterli olduğunu düşünmüyorum.” Ö4.

“Bireysel hedeflerimin motivasyonuma çok bir etkisi yok.” Ö9.

b) Gitar Öğrencilerinin Ders Dışı Çalışma Alışkanlıklarının Motivasyonlarına Olan Etkisi Nedir?

Gitar öğrencilerinin ders dışı çalışma alışkanlıklarının motivasyona olan etkisine dair öğrenci görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin “Gitar Eğitiminde Ders Dışı Çalışma Alışkanlıklarınızın Motivasyonunuza Olan Etkisi Nedir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

TEMA	Kodlar	f
Olumlu	Rahat hissedebilme	3
	Verimli çalışabilme	3
	Hedef belirleyerek çalışılması	1
	Odaklanma probleminin olmaması	1
Olumsuz	Kendini hazır hissedememe	1
	Çalışma alışkanlığının olmaması	2
	Dış etkenlerden dolayı ders çalışılmaması	1
	Konularda eksiklik olması	1

Tablo 2’de ders dışı çalışma alışkanlıklarının motivasyona etkisi teması altında öğrenci görüşleri olumlu ve olumsuz kategorisinde ele alınmış ve incelenmiştir. Buna göre 3 öğrenci “Rahat hissedebilme”, 3 öğrenci “Verimli çalışabilme”, 1 öğrenci “Hedef belirleyerek çalışılması”, 1 öğrenci ise “Odaklanma probleminin olmaması” yönünden çalışma alışkanlıklarının motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. 1 öğrenci “Kendini hazır hissedememe”, 2 öğrenci “Çalışma alışkanlığının olmaması”, 1 öğrenci “Dış etkenlerden dolayı ders çalışılmaması”, 1 öğrenci ise “Konularda eksiklik olması” yönünden çalışma alışkanlıklarının motivasyonlarının olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Gitar öğrencilerinin “Ders Dışı Çalışma Alışkanlıklarının Motivasyona Etkisi” temasına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Ders dışında çalışırken daha mutlu oluyorum. Kendimi daha rahat hissedebiliyorum.” Ö13.

“Günlük belli saatlerde çalışarak, çalışmam gereken yerleri bir haftaya yayıyorum. Daha verimli oluyor benim için.” Ö2.

“Çalıştığım parçalarda ve teorik olarak işlediğimiz konularda eksiklikler olduğu için olumsuz olarak etkiliyor.” Ö3.

c) Gitar Öğrencilerinin Not Kaygısının Motivasyonlarına Olan Etkisi Nedir?

Gitar öğrencilerinin not kaygısının motivasyona olan etkisine dair öğrenci görüşleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin “Gitar Eğitiminde Not Kaygısının Motivasyonunuza Olan Etkisi Nedir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

TEMA	Kodlar	f
Not Kaygısının Motivasyona Etkisi	Hedeflenen puanın alınması	1
	Çalışma gerekliliğinin farkında olunması	2
	Olumlu	
	Hedeflenen puanın altına düşülmesi	2
	Alınan puanın düşük olması	2
	Olumsuz	
Etkisi Yok	Duygulara yenik düşülmesi	1
	Çalışma isteğinin kalmaması	2
Etkisi Yok	Önemsenen bir faktör olmaması	2
	Olumlu ya da olumsuz etkilememesi	1

Tablo 3’te not kaygısının motivasyona etkisi teması altında öğrenci görüşleri olumlu ve olumsuz ve etkisi yok kategorisinde ele alınmış ve incelenmiştir. Buna göre 1 öğrenci “Hedeflenen puanın alınması”, 2 öğrenci “Çalışma gerekliliğinin farkında olunması” yönünden not kaygısının motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. 2 öğrenci “Hedeflenen puanın altına düşülmesi”, 2 öğrenci “Alınan puanın düşük olması”, 1 öğrenci “Duygulara yenik düşülmesi” 2 öğrenci “Çalışma isteğinin kalmaması” yönünden not kaygısının motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. 2 öğrenci “Önemsenen bir faktör olmaması”, 2 öğrenci ise “Olumlu ya da olumsuz etkilememesi” yönünden not kaygısının motivasyona bir etkisi olmadığını belirtmiştir.

Gitar öğrencilerinin “Not Kaygısının Motivasyona Etkisi” temasına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Gitar dersinde kendime bir hedef koyuyorum ve o hedeflediğim puanı sınavlarda alabiliyorum. Bu nedenle motivasyonumu olumlu yönde etkiliyor.” Ö4.

“Ne kadar çalışırsam çalışayım düşük alacağımı bildiğim için çalışmak ve gitar çalmak istemiyorum.” Ö7.

“Genel olarak umursadığım bir faktör değil, motivasyonumu etkilemiyor.” Ö3.

3.2. Gitar öğrencilerinin dışsal motivasyonunu etkileyen faktörler nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) Gitar Eğitiminde Öğretmenleriyle Olan İletişimin Öğrencilerin Motivasyonlarına Olan Etkisi Nedir?

Gitar öğrencilerinin öğretmenleriyle olan iletişimin motivasyona olan etkisine dair öğrenci görüşleri Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin “Gitar Eğitiminde Öğretmeninizle Olan İletişimin Motivasyonunuza Olan Etkisi Nedir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

TEMA	Kodlar	f	
Öğretmenle Olan İletişimin Motivasyona Etkisi	Kendini özgür hissedebilmesi	1	
	Öğretmenle iyi bir iletişim kurabilmesi	4	
	Olumlu	Dersin tek düze olmaması	1
		Öğretmeniyle paylaşımda bulunabilmesi	3
		Öğretmenin rahat ve anlayışlı olması	2
	Olumsuz	Düşüncelerini paylaşamaması	1
		Öğretmenle iyi bir iletişimi olmaması	1

Tablo 4’te öğretmenle olan iletişimin motivasyona etkisi teması altında öğrenci görüşleri olumlu ve olumsuz kategorisinde ele alınmış ve incelenmiştir. Buna göre 1 öğrenci “Kendini özgür hissedebilmesi”, 4 öğrenci “Öğretmenle iyi bir iletişim kurabilmesi”, 1 öğrenci “Dersin tek düze olmaması”, 3 öğrenci “Öğretmeniyle paylaşımda bulunabilmesi”, 2 öğrenci ise “Öğretmenin rahat ve anlayışlı olması” yönünden öğretmenle olan iletişimin motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. 1 öğrenci “Düşüncelerini paylaşamaması”, 1 öğrenci ise “Öğretmenle iyi bir iletişimi olamaması” yönünden öğretmenle olan iletişimin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Gitar öğrencilerinin “Öğretmenle Olan İletişimin Motivasyona Etkisi” temasına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmenimle iyi bir iletişim kurabildiğim için ortamda kendimi daha özgür ve bir şeyleri yapma zorunluluğum varmış gibi hissetmiyorum” Ö1.

“Her şeyi paylaşabilmek öğretmenimle olan iletişimimi artırıyor. Bu da motivasyonumu olumlu etkiliyor.” Ö4.

“Öğretmenime olan saygımdan dolayı duygu ve düşüncelerimi rahat bir şekilde paylaşamıyorum bu da motivasyonumu olumsuz etkiliyor.” Ö6.

b) Gitar Öğretmeninin Derste Kullandığı Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Öğrencilerin Motivasyonuna Olan Etkisi Nedir?

Gitar öğretmeninin derste kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin motivasyonuna olan etkisine dair öğrenci görüşleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin “Gitar Öğretmeninin Derste Kullandığı Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Motivasyonunuza Olan Etkisi Nedir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

TEMA	Kodlar	f	
Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Motivasyona Etkisi	Derslerde çeşitli tekniklerin kullanılması	2	
	Parçalarda gereken tekniklerin uygulanması	2	
	Parça üzerinden ders işlenmesi	1	
	Olumlu	Farklı öğretim yönteminin kullanılması	5
	Ders işlenişinin beğenilmesi	1	
	Parça ile ilgili bilgilerin öğrenilmesi	1	
	Olumsuz	Öğretmenin sürekli etüt ve eser çaldırması	1

Tablo 5’te öğretim yöntem ve tekniklerinin motivasyona etkisi teması altında öğrenci görüşleri olumlu ve olumsuz kategorisinde ele alınmış ve incelenmiştir. Buna göre 2 öğrenci “Derslerde çeşitli tekniklerin kullanılması”, 2 öğrenci “Parçalarda gereken tekniklerin uygulanması”, 1 öğrenci “Parça üzerinden ders

işlemesi”, 5 öğrenci “Farklı öğretim yönteminin kullanılması”, 1 öğrenci “Ders işlenişinin beğenilmesi”, 1 öğrenci ise “Parça ile ilgili bilgilerin öğrenilmesi” yönünden öğretim yöntem ve tekniklerinin motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. 1 öğrenci de “Öğretmenin sürekli etüt ve eser çaldırması” yönünden öğretim yöntem ve tekniklerinin motivasyonunun olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

Gitar öğrencilerinin “Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Motivasyona Etkisi” temasına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Bir parça üzerinden çalıştığımız zaman hem teorik hem de pratik olarak yapmamız gereken bütün teknikleri uyguluyoruz.” Ö3.

“Öğretmenimin her öğrencide öğretim yönteminin farklı olması, seviyeye göre bir yöntem belirlemesi gitar eğitiminden keyif almamı sağlıyor.” Ö11.

“Sürekli etüt ve eser verip bunların çalınmasını beklemek doğru değil, bu durum beni olumsuz etkiliyor.” Ö1.

c) Gitar Öğrencilerinin Gelişiminde Aile İlişkilerinin Motivasyonlarına Olan Etkisi Nedir?

Gitar öğrencilerinin aile ilişkilerinin motivasyona olan etkisine dair öğrenci görüşleri Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin “Gitar Eğitiminde Aile İlişkilerinizin Motivasyonunuza Olan Etkisi Nedir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

TEMA	Kodlar	f
Aile İlişkilerinin Motivasyona Etkisi	Enstrüman çalmanın desteklenmesi	5
	Maddi konuda desteklenmesi	1
	Ailenin öğrenciye inanması ve güvenmesi	3
	Ailenin motive etmemesi	2
	Ailenin alanla ilgili bilgiye sahip olmaması	2
Olumsuz		

Tablo 6’da aile ilişkilerinin motivasyona etkisi teması altında öğrenci görüşleri olumlu ve olumsuz kategorisinde ele alınmış ve incelenmiştir. Buna göre 5 öğrenci “Enstrüman çalmanın desteklenmesi”, 1 öğrenci “Maddi konuda desteklenmesi, 3 öğrenci ise “Ailenin öğrenciye inanması ve güvenmesi” yönünden aile ilişkilerinin motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. 2 öğrenci “Ailenin motive edecek cümle kurmaması”, 2 öğrenci ise “Ailenin alanla ilgili bilgiye sahip olmaması” yönünden aile ilişkilerinin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Gitar öğrencilerinin “Aile İlişkilerinin Motivasyona Etkisi” temasına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Ailemin desteği sayesinde daha iyi şekilde ilerleyebiliyorum. Herhangi bir sorun yaşadığımda paylaşabiliyorum bu da benim motivasyonumu olumlu yönde etkiliyor.” Ö2.

“Ailemin bana inanıp güvenmesi ve yanımda olmaları beni olumlu yönde motive ediyor.” Ö12.

“Bu alandan hiç anlamadıkları için çok bir desteklerini göremiyorum.” Ö4.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

İçsel Motivasyona İlişkin Sonuçlar

Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Bireysel hedeflerin motivasyonlarına olan etkisine ilişkin görüşlerin sonucunda, gitar öğrencilerinin hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür.
- Ders dışı çalışma alışkanlıklarının motivasyonlarına olan etkisine ilişkin görüşlerin sonucunda, gitar öğrencilerinin çoğunlukla olumlu etkilendiği görülmüştür.
- Not kaygısının motivasyonlarına olan etkisine ilişkin görüşlerin sonucunda, gitar öğrencilerinin çoğunlukla olumsuz etkilendiği görülmüştür.

Dışsal Motivasyona İlişkin Sonuçlar

Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Öğretmenle olan iletişimin motivasyonlarına olan etkisine ilişkin görüşlerin sonucunda, gitar öğrencilerinin çoğunlukla olumlu etkilendiği görülmüştür.
- Öğretmenin derste kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin motivasyonlarına olan etkisine ilişkin görüşlerin sonucunda, gitar öğrencilerinin çoğunlukla olumlu etkilendiği görülmüştür.

- Gitar öğrencilerinin gelişiminde aile ilişkilerinin motivasyonlarına olan etkisine ilişkin görüşlerin sonucunda, gitar öğrencilerinin çoğunlukla olumlu etkilendiği görülmüştür.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Gitar öğrencileri motivasyonlarını yükseltecek hedefler belirlemeli ve bu hedefler doğrultusunda çalışmalar yapmalıdır.
- Gitar öğrencileri ders içi ve ders dışı çalışmalarında motivasyon gelişimini sağlayacak çalışmalara önem vermelidir.
- Gitar öğrencileri enstrümanında ulaşabileceği en iyi seviyeye ulaşmalı ve sınavda kaygı düzeyini azaltmalıdır.
- Gitar öğretmenleri öğrencilerinin duygu ve düşüncelerine anlayışla yaklaşmalı ve iyi bir iletişim kurabilmelidir.
- Gitar öğretmenleri derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanarak ders içeriğini zenginleştirmelidir.
- Öğrenciler motivasyonlarını yüksek tutarak kendilerini geliştirecek çalışmalara ağırlık vermelidir.

5. KAYNAKÇA

1. Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi , 0 (13) , 343-361.
2. Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
3. Ilgar, Ş. (2004). Motivasyon Aktiviteleri ve Öğretmen. HAYEF Journal of Education, 1(2), 211-222.
4. Krause, A. E., & Davidson, J. W. (2019). Effects of feedback on musical performance self-efficacy and anxiety: Preliminary results from a quasi-experimental study. Psychology of Music, 47(1), 27-37. doi:10.1177/0305735617707214
5. Önder, C. (2009). Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Klasik Gitar Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
6. Özmenteş, S. (2013). Çalgı Eğitiminde Öğrenci Motivasyonu ve Performans. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2).
7. Paçacı, İ. (2019). Müzik ve Siyaset: Duygu ve Düşüncenin Etkileşimsel İşbirliği. İnsan ve İnsan, 6(21), 691-712.
8. Uçan, A. (2005). Genel Müzik Eğitiminde Geleneksel Müziklerimizin Yeri ve Önemine Genel Bir Bakış.
9. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SU MUHAFAZLARI: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SU KULLANIMI FARKINDALIĞI ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

WATERGUARDIANS: AN ACTION RESEARCH ON WATERUSE AWARENESS OF
SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ONUR YAYLA¹ İREM ÖZMEŞE² EZGİ SARIOĞLU³

*1Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı,
Sosyal Bilgiler Eğitimi, Burdur, Türkiye.oyayla@mehmetakif.edu.tr*

*1Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı,
Sosyal Bilgiler Eğitimi, Burdur, Türkiye.iremozmeşe10@gmail.com*

*1Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı,
Sosyal Bilgiler Eğitimi, Burdur, Türkiye.ezgisr107@icloud.com*

Abstract: This study evaluates the gains achieved during an out-of-school education event organized to emphasize the vital importance and sustainable use of water. The study is based on action research aimed at raising awareness among students about protecting water resources and encouraging behavioral changes for sustainable water use in their daily lives. During the research process, data were collected from students using a semi-structured interview form. The sample group consisted of 22 fifth-grade students (13 boys and 9 girls) from Kışla Secondary School and Şehit Akif Secondary School. Random sampling was used for participant selection. Content analysis was preferred for data analysis. According to the findings, it was observed that secondary school students' attitudes and awareness regarding water use improved, and initiatives such as the "Water Guardian Badge" raised awareness among students about water sustainability. These results highlight the positive effects of water-saving awareness activities on students.

Keywords: Water, Water pollution, Environment, Education.

Öz: Bu çalışma, suyun hayati önemini ve sürdürülebilir kullanımını teşvik etmek amacıyla öğrencilere yönelik düzenlenen bir okul dışı eğitim etkinliği sürecinde elde edilen kazanımları değerlendirmektedir. Çalışmanın temelini, su kaynaklarının korunmasına dair öğrencilerde farkındalık yaratmayı ve günlük hayatlarında sürdürülebilir su kullanımı için davranışsal değişiklikler önermeyi amaçlayan bir eylem araştırmasıdır. Araştırma sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğrencilerden veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Kışla Ortaokulu ve Şehit Akif Ortaokulu'nda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinden 22 öğrenci (13 erkek, 9 kız) oluşturmaktadır. Örneklem seçimi sırasında rastgele (random) örneklem yöntemi kullanılmıştır. Veri analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, ortaokul öğrencilerinin su kullanımı konusundaki tutumları ve farkındalıklarının geliştiği, su muhafızı rozeti gibi inisiyatiflerin öğrencilerde su sürdürülebilirliği konusunda bilinç oluşturduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, su tasarrufu konusunda bilinçlendirme etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Su, Su kirliliği, Çevre, Eğitim.

1. GİRİŞ

Su, canlılar için hayati bir öneme sahip maddedir. Bugüne kadar suyun plansız ve aşırı kullanımı, dünya üzerinde pek çok tatlı suyun tükenmesine neden olmuştur. Ayrıca nüfus ve su tüketiminin artması ile suyu sürdürülebilir kılmak bugünün nesillerinin bir sorumluluğu olarak görülmektedir (Aksungur ve Firidin, 2008; Belgin ve Zeki, 2011).

IPCC yani Avrupa Hükümetler Arası İklim Değişikliği Paneline göre iklim değişikliğinin ciddi bir tehdit oluşturduğunu ve dünya genelinde acil eylemlerin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu raporda su kullanımı için çeşitli öneriler sunulmaktadır. Rapor, iklim değişikliğine uyum sağlamak için su tasarrufu önlemlerinin alınması, su kaynaklarının daha iyi planlanması, yönetilmesi ve sürdürülebilir kullanımı için politika ve uygulamaların güçlendirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (Türkeş, 2022).

Yaşadığımız şehir Burdur, kapalı havza özelliği gösteren bir ortamdır. Bu yüzden su, Burdur'daki yaşamın sürekliliği ve geleceği için önemli bir parametredir. Burdur, içerisinde çok sayıda göl bulunan ve bu özelliğiyle göller yöresi olarak bilinen bir coğrafyadır. Yer altı sularının hızla ve bilinçsizce tüketilmesi, özellikle suyun kontrolsüz kullanımı, Burdur Gölü'nün de bu durumlara bağlı olarak hızla çekilmesine ve yok olmasına neden olmaktadır. (Ataol, 2010; Sabuncu, 2020; Alevkayalı vd.,2023). Çalışma Türkiye'deki 26 büyük havzadan biri olan Burdur Havzası içerisinde gerçekleştirilmiştir (Şener vd., 2019). Burdur Havzası içerisindeki yüzeyinde su tutamayan Çorak Gölü ve yoğun bir şekilde çekilen Burdur Gölü temel karşılaştırma alanları olmuştur. Suyun toplumlar için hayati önem arz etmesi toplumların bilinçlendirilmesi konusunu gerekli kılmaktadır. Bu durumda eğitim-öğretim sürecine kuraklık ile mücadele etmede aktif rol düşmektedir. Çeşitli araştırmalar sonucunda gezi gözlem ve uygulamalı eğitim gibi farklı etkinliklerle verilen eğitimin daha kalıcı olduğu belirlenmiştir (Açar, 2010; Özgen, 2011).

Bu kapsamda öğrencilere iklim değişikliği ve suyun öneminin farkındalığını artırmak için sınıf ortamında eğitim vermek yerine okul dışı öğrenme ortamları olan Burdur- Salda -Yarışlı-Çorak (Bayındır) göllerine yapılan teknik gezilerle hem teorik, hem de suyun korunmasını temel alan eğitimler verilmiş olup öğrencilere su hakkında bilinç kazandırmak ve sürdürülebilir su kullanımına dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-Aprojesi olarak desteklenmiş olup projenin yaygın etkisi kapsamında Uluslararası 21.YY Eğitim Araştırmaları Kongresi (INER CONGRESS)'nde bildiri olarak sunulmuştur.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerine göre temellendirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması şeklinde uygulanmıştır.

Eylem araştırması, araştırmacının gerçekleştirdiği bir uygulamanın içinden çıkan ya da var olan bir problemin çözümüne dair sistematik olarak bilgi toplaması ve bu bilgileri analiz etmesi sürecini tanımlar. Bu yaklaşım, pratik sorunların anlaşılması ve çözüm yollarının geliştirilmesinde kullanılır. Uygulama içerisinde yer alan bireyler kendi doğal ortamları içerisinde uygulama sürecini doğrudan gözlemleyebilme, sürece uygun veri toplama yöntemleri belirleyebilme, toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre yeniden veri toplama gibi kararları esnek bir yapı içinde alabilme olanağına sahiptirler. (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Burdur il merkezinde yer alan Kışla ortaokulu ve Şehit Akif Altay ortaokulunda öğrenim gören 5. Sınıf düzeyinden 13 erkek 9 kız toplamda 22 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde çalışma grubu rastgele (random) oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme soruları öğrencilerin düzeylerine göre rahatlıkla cevap verebileceği şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin evet/hayır gibi cevaplar vermesini önlemek adına daha ayrıntılı cevaplar almak için sorular yapılandırılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken ilgili alan uzmanı ve dil uzmanı olmak üzere uzman görüşlerine başvurulmuş olup 19/02/2024 tarihleri arasında katılımcılardan gönüllülük esaslı olarak veriler toplanmıştır. Yapılan görüşmede Geleceğin Su Muhafızları adlı projenin öğrencilerin su kullanımındaki farkındalıklarına etkisine ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş olup kod ve temalara göre frekans oranları belirlenmiştir.

Öğrencilerin mevcut durumunu belirlemek için eylem araştırması öncesi sorular soruldu. Bu sorulara göre eylem araştırması planlandı ve uygulamalar yapıldıktan sonra öğrencilere soru hazırlama basamaklarına göre hazırlanan sorular yarı yapılandırılmış görüşme formu ile soruldu (Polat, 2022). Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz edilen veriler kod ve temalara göre frekans oranları belirlenmiştir.

3.BULGULAR VE YORUM

Su kaynaklarının korunmasına dair öğrencilerde farkındalık yaratmayı ve günlük hayatlarında sürdürülebilir su kullanımı için davranışsal değişiklikler önermeyi amaçlayan bu çalışma kapsamında toplamda 22 öğrenciye ulaşılmıştır. Bahsedilen örneklem grubu ile gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen veriler bulgular bölümünde sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilere göre Geleceğin Su Muhafızları etkinliğini yararlı bulduklarına ilişkin bulgular

Kod / Tema	Öğrenci	Frekans
Tasarruf	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	7
Yararlı	Ö2, Ö3, Ö15, Ö16, Ö14	5
Göl	Ö8, Ö11, Ö12, Ö13,	4
Suyun Önemi	Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	4
Bilgi	Ö21, Ö22	2

Tablo 1’den elde edilen sonuçlara göre, 5. Sınıf öğrencilerinin etkinlikleri yararlı bulduklarına ilişkin kodları incelendiğinde en yüksek frekans değerine sahip kod/tema “Tasarruf” kodunun 7 frekans değeri en yüksek değere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 2. Öğrencilere göre Geleceğin Su Muhafızları etkinliğinde onları en şaşırtan bilgiye ilişkin bulgular

Kod / Tema	Öğrenci	Frekans
Göl	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	8
Su Testi	Ö5, Ö7, Ö9, Ö10	4
Yararlı	Ö20, Ö21, Ö22	3
Yumuşak- Sert Su	Ö4, Ö11, Ö12	3
Canlılar	Ö17, Ö18, Ö19	3
Kireç	Ö6	1

Tablo 2’de elde edilen sonuçlara göre, 5. Sınıf öğrencilerinin projedeki etkinlerden onları en şaşırtan bilgiye ilişkin kodlar incelendiğinden yüksek frekans değerine sahip kod/tema “Göl” kodunun 8 frekans değeri olarak en yüksek değere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. Öğrencilere göre kurumuş göl ve iyi durumda olan göl arasındaki farkı gözlemlemelerine ilişkin bulgular

Kod / Tema	Öğrenci	Frekans
Kurumuş Göl	Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	8
Bitki	Ö4, Ö8, Ö16, Ö17, Ö18	5
Toprak	Ö1, Ö20, Ö21, Ö22	4
Kurumuş Göl	Ö2, Ö15	2
Su	Ö3, Ö6	2
Farklılık	Ö19	1

Tablo 3 ‘den elde edilen sonuçlara göre, 5. Sınıf öğrencilerinin kurumuş göl ve iyi durumda olan göl arasındaki farkı gözlemlmelerine ilişkin kodları incelendiğinde en yüksek frekans değerine sahip kod/tema “Kurumuş Göl” kodunun 8 frekans değeri alarak en yüksek değere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4. Öğrencilere göre Geleceğin Su Muhafızları etkinliğinde onları göller arasında en çok dikkatlerini çeken durumlara ilişkin bulgular

Kod / Tema	Öğrenci	Frekans
Kuru Göl	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	8
Su	Ö3, Ö6, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18	7
Bitki	Ö19, Ö16, Ö17	3
Akgöl	Ö7	1

Tablo 4‘dan elde edilen sonuçlara göre, 5 Sınıf öğrencilerinin göller arasında en çok dikkatlerini çeken durumlara ilişkin kodları incelendiğinde en yüksek frekans değerine sahip kod/tema “Kuru Göl” kodunun 8 frekans değeri en yüksek değere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 5. 5. Sınıf Öğrencilerine su muhafızı rolü verildiğinde neler hissettiklerine ilişkin bulgular

Kod / Tema	Öğrenci	Frekans
Mutlu (Heyecanlı)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19	15
Korumak	Ö4, Ö6, Ö10	3
Su Muhafızı	Ö8, Ö21, Ö22	3
Bilinçli	Ö20	1

Tablo 5 ‘den elde edilen sonuçlara göre, 5. Sınıf öğrencilerinin kendilerine su muhafızı rolü verildiğinde neler hissettiklerine ilişkin kodları incelendiğinde en yüksek frekans değerine sahip kod/tema “Mutlu (Heyecanlı)” kodunun 15 frekans değeri en yüksek değere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 6. Öğrencilere göre etkinlik sonrası çevresinde su israfı yapıldığında buna müdahale edebileceklerine ilişkin bulgular

Kod / Tema	Öğrenci	Frekans
Uyarmak	Ö1, Ö3, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö15, Ö16	10
Kızgın	Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	9
İsraf	Ö5, Ö7, Ö8	3

Tablo 6‘dan elde edilen sonuçlara göre, 5. Sınıf öğrencilerinin etkinlikleri sonrası çevresinde su israfı yapıldığında buna müdahale edebileceklerine ilişkin kodlar incelendiğinde en yüksek frekans değerine sahip kod/tema “Uyarmak” kodunun 10 frekans değeri en yüksek değere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 7. Öğrencilere göre etkinlikte hoşlarına gitmeyen kısımlara ilişkin bulgular

Kod / Tema	Öğrenci	Frekans
Eğlence	Ö2, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18	11
Çorak (Bayındır) Gölü	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22	10

Tablo 7’den elde edilen sonuçlara göre, 5. Sınıf öğrencilerinin etkinlikte hoşlarına gitmeyen kısımlara ilişkin kodlar incelendiğinde en yüksek frekans değerine sahip kod/tema “Eğlence” kodunun 11 frekans değeri en yüksek değere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo8. Öğrencilere göre su kullanımı ve tüketimine yönelik neler öğrendiklerine ilişkin bulgular

Kod / Tema	Öğrenci	Frekans
Tükenebilir	Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö22	8
Tasarruf	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö14, Ö15, Ö19	7
Harcama	Ö3, Ö10, Ö16, Ö17, Ö18	5
Sondaj	Ö20, Ö21	2

Tablo 8’den elde edilen sonuçlara göre, 5. sınıf öğrencilerinin su kullanımı ve tüketimine yönelik neler öğrendiklerine ilişkin kodlar incelendiğinde en yüksek frekans değerine sahip kod/tema “Tükenebilir” kodunun 8 frekans değeri olarak en yüksek değere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

3. TARTIŞMA-SONUÇ

Her iki okuldaki öğrenciler, suyun hayati önemini vurgulayan yanıtlar vermişlerdir. Bu, öğrencilerin suyun yaşam için vazgeçilmez olduğu konusunda farkındalık sahibi olduklarını göstermektedir. Şehit Akif Altay Ortaokulunda "yaşam" kodu, Kışla Ortaokulunda ise "hayat" kodu yüksek frekansla belirtilmiştir.

Her iki okulda da su kirliliği ve su tasarrufu konularında öğrenciler bilinçli görünmektedir. Ancak, öğrencilerin su kirliliğine yönelik algıları daha çok "kirli" ve "çöp" gibi olumsuz bağlamlarda ele alınmıştır. Bu, çevresel sorunlara karşı duyarlılıklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. İki okul arasında su tasarrufu yapma konusunda benzer tutumlar gözlemlenmiştir. Özellikle dış fırçalarken su kullanımı, her iki okulda da tasarruf yöntemi olarak sıkça ele alınmıştır.

Öğrenciler, kurumuş göller konusunda somut bir örnekle (Bayındır Gölü) ve kurumaya yüz tutmuş göl olan Burdur Gölü özelinde farkındalık göstermişlerdir. Bu, çevresel değişikliklerin somut örneklerle daha iyi anlaşıldığını ve hatırlandığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonucunda teknik gezide gerçekleştirilen oyunlar sayesinde öğrenciler etkinliklere aktif katılmış olup su hakkındaki verilen bilgilerin daha kalıcı olması sağlamıştır. Ayrıca uygulama öncesi ve sonrası yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerin su tasarrufu hakkındaki düşüncelerinde olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin su kullanımı konusundaki tutumları ve farkındalıklarının geliştiği, su muhafızı rozeti gibi inisiyatiflerin öğrencilerle su sürdürülebilirliği

konusunda bilinç oluşturduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmalar kapsamında, öğrencilere su sürdürülebilirliği konusunda teorik eğitimler verilmiştir. (Çelikbaş, 2016) Ancak, bizim yaklaşımımızda öne çıkan nokta, öğrencilerin sıklıkla taşıyan teorik eğitimlerden ziyade, suyun önemini ve sürdürülebilirliğini vurgulamak için uzman eğitimcilerle birlikte gerçekleştirilen gezi ve gözlem faaliyetleri ile yaratıcı drama tekniklerinin kullanılmasıdır.

Sonuç olarak ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin su sorunlarına yönelik farkındalıklarında, çevresel davranışlarında, sürdürülebilir su tutumlarında anlamlı değişiklik oluşturulduğu söylenebilir. Bu sonuçlar su tasarrufu konusunda bilinçlendirme etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Su tasarrufu ve sürdürülebilirlik eğitimlerinin öğretim programlarına daha sık entegre edilmesi. Öğrencilere yönelik pratik ve interaktif etkinliklerin artırılması. Çevresel değişiklikler ve bunların ekosistemler üzerindeki etkileri hakkında daha fazla bilgilendirici programların düzenlenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. Aksungur, N., ve Firidin, Ş. (2008). Su kaynaklarının kullanımı ve sürdürülebilirlik. *Aquaculture Studies*, 2008(2), 9-11.
2. Alevkayalı, Ç., Atayeter, Y., Yayla, O., Bilgin, T. ve Akpınar, H. (2023). Burdur Gölü'nde uzun dönemli kıyı çizgisi değişimleri ve iklim ilişkisi: Zamansal-mekânsal eğilimler ve tahminler. *Türk Coğrafya Dergisi*, (82), 37-50.
3. Aslan, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Alan Gezilerine Yönelik Tutumlarının ve
4. Hidroelektrik Santrallere Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *İnformal Ortamlarda*
5. *Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 61-83.
6. Ataol, M. (2010). Burdur Gölü'nde seviye değişimleri. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 8(1), 77-92.
7. Çakmak, B. ve Gökalp, Z. (2011). İklim Değişikliği ve Etkin Su Kullanımı. *Tarım Bilimleri*
8. *Araştırma Dergisi* (1), 87-95.
9. Özgen, N. (2011). Fiziki Coğrafya Dersi Öğretim Metoduna Farklı Bir Yaklaşım: Gezi-Gözlem Destekli Öğretim. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (23), 373-388.
10. Polat, A. (2022). Nitel Araştırmalarda Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları: Soru Form ve Türleri, Nitelikler ve Sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182.
11. Sabuncu, A. (2020). Burdur Gölü kıyı şeridindeki değişiminin uzaktan algılama ile haritalanması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 20(4), 623-633.
12. Şener, Ş., Şener, E. ve Gülle, İ. (2019). Çorak Gölü (Burdur) Havzasının Hidrojeolojik Özellikleri ve Su Kalitesi. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 7(1), 103-114.
13. Türkes, M. (2022). IPCC'nin Yeni Yayımlanan İklim Değişikliğinin Etkileri, Uyum ve Etkilenebilirlik Raporu Bize Neler Söylüyor?. *Resilience*, 6(1), 197-207.
14. Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara

**TÜRKİYE VE İSVİÇRE FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİ YETİŞTİRME
PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**
(COMPARISON OF SCIENCE TEACHER TRAINING PROGRAMS IN TURKEY AND SWITZERLAND)

KÜRŞAT KUNT¹, PROF. DR. ERDOĞAN KÖSE²

¹ *Meb, Fen Bilimleri Öğretmeni, Isparta, Türkiye, kursatkunt32@gmail.com*

² *Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya, Türkiye, ekose@akdeniz.edu.tr*

ÖZET

Ülkelerin ekonomik ve sosyal gelişmişlik seviyeleri ile vatandaşlarına sunduğu eğitim olanakları paralellik gösterir. Eğitim imkânlarının rehberleri olan öğretmenler toplumların gelişmesi, insan gücünün daha nitelikli halde kullanılması ve kültürel mirasın aktarılmasında başrol oynarlar. Öğretmenlerin toplum açısından bahsedilen önemleri düşünüldüğünde, fen ve sosyal bilimler disiplinlerine özgü öğretmen yetiştirme programları son derece önem kazanmaktadır. Bu çalışmada İsviçre ve Türkiye’de uygulanan fen bilgisi öğretmen yetiştirme programları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında belgesel tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırmada; programlara giriş kriterleri, programda okutulan dersler ve mezuniyet sonrasında istihdam durumları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise iki ülke programlarının giriş koşullarında belirgin farklar görülmüştür. Bununla birlikte İsviçre’deki fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programında mesleki uygulamaya yönelik ders saatlerinin, Türkiye’deki programa göre fazla olduğu görülmüştür. Son olarak da elde edilen sonuçlar ışığında Türkiye’deki uygulanan fen bilgisi öğretmen yetiştirme programı için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı, Türkiye, İsviçre

ABSTRACT

The economic and social development levels of countries are parallel to the educational opportunities they offer to their citizens. Teachers, who are the guides of educational opportunities, play a leading role in the development of societies, the use of more qualified human resources and the transmission of cultural heritage. Considering the mentioned importance of teachers for society, teacher training programs specific to science and social science disciplines become extremely important. In this study, science teacher training programs implemented in Switzerland and Turkey were compared. Documentary scanning technique was used to collect the data of the research. In the research entry criteria for the programs, courses taught in the program and employment situations after graduation were compared. As a result of the research, significant differences were observed in the entry conditions of the programs of the two countries. However, it has been observed that the course hours for professional practice in the science teacher training program in Switzerland are higher than the program in Turkey. Finally, the obtained results were developed with suggestions for the science teacher training program implemented in Turkey.

Key words: Teacher training, Science Teacher Curriculum, Turkey, Switzerland

1. GİRİŞ

Ülkelerin ekonomik ve sosyal gelişmişlik seviyeleri ile vatandaşlarına sunduğu eğitim olanakları paralellik gösterir (Ergun, 2013). Eğitim imkânlarının rehberleri olan öğretmenler toplumların gelişmesi, insan gücünün daha nitelikli halde kullanılması ve kültürel mirasın aktarılmasında başrol oynarlar (Özden, 1999). Ayrıca nitelikli öğretmenlerin, öğrencilerin yaşam boyu avantajlar elde etmelerindeki rolleri ihmal edilemez (Karataş ve Bademcioğlu, 2017, Atanur Baskan vd., 2006). Öğretmenler, öğrencilerinin hayatlarında bu kadar etkili olduklarından dolayı kendi niteliklerini hızla güncellemeli ve globalleşmeye ayak uydurmalıdırlar (Kaya, 1984, Varış 1973).

Öğretmenlerin toplum açısından bahsedilen önemleri düşünüldüğünde, fen ve sosyal bilimler disiplinlerine özgü öğretmen yetiştirme programları son derece önem kazanmaktadır (Atanur Baskan vd., 2006). Gelişen teknolojiye ayak uydurmak ve anlayabilmek için geliştirilmesi gereken öğretmen yeterlilikleri düşünüldüğünde fen bilimleri derslerinin kazanımları bu kapsamda önemlidir. Hatta, fen bilimleri derslerinin amaçlarından biri de yaşadığı çevreyi anlayabilen, olaylar arasında ilişkileri fark eden ve teknolojiye ayak uydurabilen fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir (Laçın Şimşek vd., 2018). Bu kadar geniş bir öğrenme alanına sahip olan fen eğitimi için öğretmenler, oldukça donanımlı olarak öğrencilerin karşısına çıkmaları gerekir.

Ülkelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarında hem mesleki hem de kişisel özelliklerini geliştirecek etkinlikler yer almaktadır (Özer ve Alkan, 2017, Aykaç vd., 2014). Araştırmacılar son yıllarda öğretmen yetiştirme konusunda farklı uygulamalar üzerinde çalışmaktadırlar. Birçok ülke diğer ülkelerle kendi öğretmen yetiştirme modellerini karşılaştırmaktadır. Ülkelerin öğretmen yetiştirme modelleri karşılaştırıldığında iki ana program benimsendiği görülmüştür. Işık (2010. vd.)'a göre bu programlardan ilki önceden gönüllü olup bazı yeterliliklere sahip öğretmen adaylarına uygulanan hizmet öncesi program, ikincisi ise verilen eğitim programını başarı ile tamamladıktan sonra mesleğe başlayan öğretmenlerin, görevlerini yerine getirirken aldıkları hizmet içi eğitimlerdir.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) üyesi İsviçre'de öğretmen eğitimi (okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, lise ve özel eğitim) Türkiye'de olduğu gibi üniversiteler tarafından yapılmaktadır. Bu eğitimin planlanması, yürütmesi ve kontrolü hem kantonların (özerk bölgeler) hem de federal hükümetin bağlı olduğu eğitim bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Eğitim bakanlığı, öğretmen adaylarının seçim sürecinde öğretmen adaylarının tanıma ile ilgili yönetmelikleri belirleme, eğitim hedef ve içeriği tanımlama, çalışma kapsamı, öğretmenlerin kabul koşulları ve asgari yeterliliklerini belirler. Öğretmen adaylarına verilen bu eğitim sonucunda başarılı olanlar İsviçre genelinde kabul görürler. Mezun olunan programa göre de okullarda çalışmaya başlanır. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaokul düzeyindeki öğretmenlerin eğitimi İsviçre genelindeki üniversitelerde verilirken, mesleki eğitim veren liseler ve lisansüstü çalışmaları İsviçre Federal Mesleki Eğitim ve Öğretim Enstitüsü gerçekleştirir (Eurydice, 2024). Öğretmenlerin mesleğe başladıkları zamandan emekliliklerine kadar olan çalışma koşulları (atama, maaş, vb.), kantonlardaki yasal düzenlemelerle belirlenir. Bu durum federal hükümetin sorumlu olduğu durumlar hariç yükseköğretimde de geçerlidir. Öğretmenler kamu çalışanıdır ve bazı durumlarda özel sektör için de çalışabilirler. Ayrıca, İsviçre'de sözleşmeli öğretmenlik kaldırılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve özlük hakları kantonların güvencesindedir. Mesleki okullardaki öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin özlük hakları Mesleki Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği tarafından düzenlenir (Eurydice, 2024).

İsviçre "İnsani Gelişmişlik Endeksi" (İGE) en yüksek OECD ülkesidir (UNİGER, 2022). İGE'de ilk sırada yer alan İsviçre'nin insan yetiştirme politikası ise oldukça farklılıklar göstermektedir. Bu durumun uluslararası bir diğer göstergesi de PISA'dır. OECD tarafından 1997 yılında geliştirilen ve

2000 yılında uygulanmaya başlanılan, dünyada öğrenci yeterliliklerinin karşılaştırılması için en kapsamlı çalışma olan uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavlarında oldukça yüksek puanlar elde etmektedir (MEB, 2022). Türkiye, Okuma Becerisi alanında dünyada 36. ve OECD ülkeleri arasında 30.sıradadır. İsviçre ise dünyada 19. ve OECD ülkeleri arasında 15.sıradadır. Matematik Okuryazarlığında Türkiye, dünyada 39. ve OECD ülkeleri arasında 32.sıradadır. İsviçre, dünyada 8. ve OECD ülkeleri arasında 4.sıradadır. Fen Okuryazarlığında ise Türkiye, dünyada 34.sırada ve OECD ülkeleri arasında 29.sırada bulunmakta iken İsviçre, dünyada 13.sırada ve OECD ülkeleri arasında 9.sırada bulunmaktadır.

İsviçre (TCMFA, 2020) ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan Avrupa ortalamasının üstünde bir ülkedir. Birleşmiş Milletler Genel Merkezi gibi çok sayıda siyasi, ekonomik ve spor kuruluşun merkezi İsviçre’de bulunmaktadır. Coğrafi konum olarak Avrupa’nın merkezinde bulunan ülke kara, hava ve demiryolu taşımacılığının transit noktasıdır. Ayrıca, konfederal yapı 26 Kantondan oluşmaktadır. Kantonların her birinin ayrı anayasası, kanunu, hükümeti ve politikası bulunmasına rağmen, her bir kantonun dış politika, güvenlik, gümrük politikası, para politikası ve ulusal alanın tümüne uygulanacak mevzuatı Konfederal düzeyde ele alınmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programları ile İsviçre’deki öğretmen yetiştirme programları ile ilgili birçok çalışma olduğu görülmüştür (Aslan-Efe, 2003; Atanur Baskan, Aydın & Madden, 2006; Arı, 2012; Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014; Stebler, 2014; Ergun, 2015; Altıntaş ve Yeşiltepe; 2016, Özer ve Alkan; 2017; Karataş ve Bademcioğlu, 2017). Fakat İsviçre ve Türkiye’deki fen bilimleri öğretmenlerinin karşılaştırma yapıldığı çalışma sayısı oldukça azdır. Ergun (2013)’de Türkiye’deki kimya öğretmenleri yetiştirme programları ile İsviçre’deki öğretmenlerin yetiştirme programlarını incelemiştir. Yapılan çalışmada, iki ülkenin kimya öğretmeni yetiştirme programı arasında; öğretmen adaylarının lisans eğitimine kabul koşulları, öğretmen yetiştirme programları açısından görülen biçimsel fark, öğretmen adaylarına verilen alan ders saatleri sayıları, okul deneyimi ve öğretmenlik mesleği uygulaması dersleri açısından farklılıklar görülmektedir. Farklı branşlarda da yapılan çalışmalar, karşılaştırmanın zenginleşmesi açısından katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada İsviçre ile Türkiye’deki fen bilimleri öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- 1.İsviçre ve Türkiye’de fen bilimleri öğretmeni yetiştiren kurumların giriş koşulları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- 2.İsviçre ve Türkiye’de fen bilimleri öğretmeni yetiştirme programları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- 3.İsviçre ve Türkiye’de fen bilimleri öğretmenlik uygulaması arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- 4.İsviçre ve Türkiye’de fen bilimleri öğretmen yetiştirme programlarını bitirme ve öğretmen olabilme koşulları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu araştırma Türkiye ve İsviçre’nin fen bilimleri öğretmen eğitim sisteminin incelendiği karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır. Yapılan araştırmanın daha etkili olabilmesi için doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma yapılan olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada doküman analizi dijital belgeler ve basılı yayınlar aracılığı ile yapılmıştır. Türkiye ve İsviçre’deki fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim sistemleri ayrı ayrı

incelenerek benzerlikler ve farklılıkları saptanmaya çalışılmıştır. Ültanır (2000)'ın yaptığı sınıflandırmada yatay yaklaşım kullanılmıştır. Karşılaştırma yapılan ülkelerin karşılaştırma yapıldığı zamandaki fen bilimleri öğretmenlerinin; öğretmen yetiştirme kurumlarına giriş koşullarındaki, öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik uygulaması ve öğretmen yetiştirme programlarını bitirme ve öğretmen olabilme koşulları arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın yapıldığı zamanda Türkiye'de yürürlükte olan ve YÖK (2018) tarafında yayınlanan fen bilimleri öğretmen yetiştirme programları incelenerek veri seti oluşturulmuştur. Araştırmanın İsviçre ile ilgili bilgileri de 2024 Cenevre Üniversitesi (UNIGE) öğretmen yetiştirme programları incelenerek elde edilmiştir. Ayrıca bu araştırma, İsviçre'nin Cenevre Kantonu ve Cenevre Üniversitesindeki fen bilimleri öğretmeni yetiştirme programı ve Türkiye'deki Akdeniz Üniversitesi fen bilimleri öğretmeni yetiştirme programı ile sınırlıdır. Konu ile alakalı önemli bir durum da İsviçre'deki federal düzen gereği, farklı kantonlarda ana hatları kalmak koşuluyla, farklı öğretmen yetiştirme programları yürütülebileceği gibi Türkiye'de de farklı fakültelerde farklı programlar yürütülebileceğidir. Araştırmanın verileri çözümlenirken nitel yöntemler kullanılmıştır. Her iki programdaki benzerlik ve farklılıklar gösterilmiş ve tablolar haline getirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye ve İsviçre'nin fen bilimleri öğretmeni yetiştirme süreçlerinin karşılaştırması ile ilgili bilgiler sunulacaktır. Bu bilgiler sırasıyla, öğretmenlik programlarına giriş koşullarının karşılaştırılması, öğretmenlerin yetiştirme programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar, öğretmenlik uygulaması açısından benzerlik ve farklılıklar, öğretmenlik programını bitirme ve öğretmen olabilme koşulları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile ilgili bulgulardır.

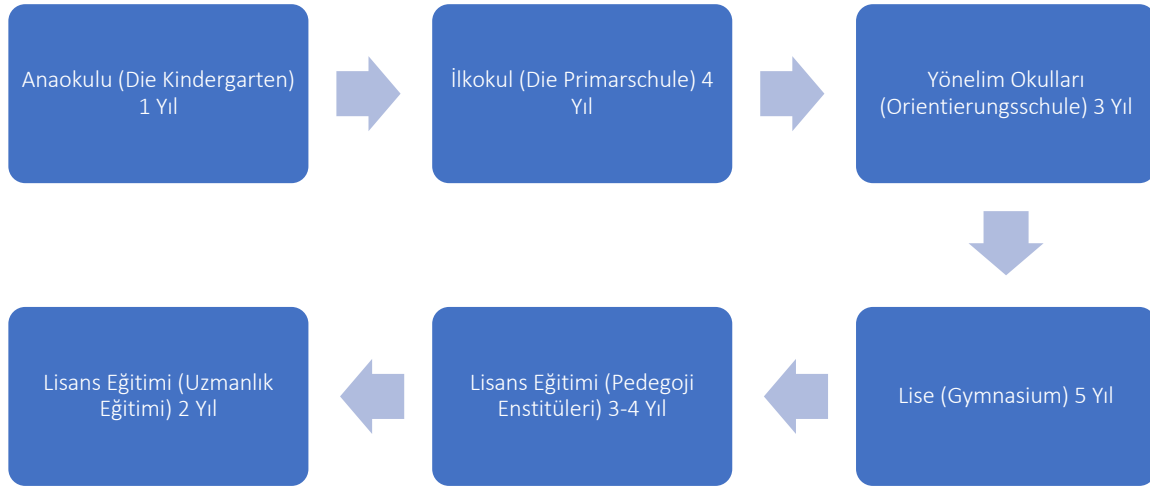
3.1. Türkiye ve İsviçre'de Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Giriş

Türkiye'de fen bilimleri öğretmeni olmak isteyen adaylar, 12 yıllık zorunlu eğitimden (ilkokul, ortaokul ve lise) sonra fen bilimleri öğretmenliği lisans eğitimi için ön koşulu tamamlar. Ön koşulu sağlayan öğrenciler fen bilimleri lisans eğitimi alabilmek için Yükseköğretim Kurumlar Sınavı'na (YKS) katılırlar. Bu sınava; sınavın yapıldığı sene ortaöğretim kurumlarının (lise veya dengi okullar, açık öğretim liseleri) son sınıfında okumakta olan öğrenciler, zorunlu eğitimin son sınıflarında beklemeli durumda bulunanlar, zorunlu eğitimi tamamlamış olanlar ile lise ve dengi öğrenimini yurt dışında tamamlayıp denkliği olan öğrenciler başvurabilmektedir. Başvuruları tamamlanan adaylar sınava alınırlar (YKS, 2019). Sınavın uygulaması ulusal düzeyde olup, tarihi Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından önceden ilan edilir. Sınav 3 aşamada yapılmaktadır. İlk aşama temel düzeyde adayın yeterliliğini belirleyen Temel Yeterlilik Testi (TYT) yapılır. TYT'de Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Fen bilimleri alanlarında sorular sorulur. Fen bilgisi öğretmenliği lisans eğitimi almak isteyen adaylar TYT'deki tüm testleri yanıtırlar. İkinci aşamada Alan Yetenek Testi (AYT) yapılır. Fen bilimleri öğretmenliği lisans eğitimi almak isteyen adaylar AYT'de Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji alanındaki testleri yanıtırlar. YKS'nin üçüncü aşamasında Yabancı Dil Testi (YDT) uygulanır. Fakat fen bilimleri öğretmenliği lisans programına başvurmak isteyen öğrenciler bu teste katılmak zorunda değildirler. Sınav sonucunda üniversitelerin eğitim fakülteleri, fen bilimleri öğretmenliği bölümünde eğitim almak isteyenler bu bölümleri tercih ederler. Puan üstünlüğü esas alınarak bu programların kontenjanları kadar öğrenciler fen bilimleri öğretmenliği bölümüne yerleştirilir.



Şekil1 Türkiye'deki Fen Bilgisi Öğretmenliği Eğitimi Kabul Süreci

İsviçre’de eğitim Türkiye’dekinden farklılıklar göstermektedir. Öğrenciler öncelikle anaokulu (Die Kindergarten) ve ilkokul (Die Primarschule) eğitimlerini 4 eğitim yılında tamamlarlar. Daha sonra genellikle kendi yeteneklerini ve yönelimlerini tanımları ve kişisel bir eğitim yolu bulması sağlandığı yönelim okulu (Orientierungsschule)’ne geçilir. Öğrencilerin eğitim hayatlarının 5.-7.yılları arasında denk gelen bu okul tamamlandıktan sonra, not durumlarına göre mesleki eğitim (Berufslehre) okulları ya da not durumları yüksek olan öğrencilerin alındığı lise (Gymnasium) eğitimine geçilir (Arı, 2006, Eurydice, 2024, IKEB, 2020). Lise ve dengi okullar 8. eğitim yılından 12. eğitim yılının sonuna kadar devam eder ve bu eğitimi tamamlayan öğrenciler, yükseköğretime geçiş hakkı kazanırlar. İsviçre’de üniversiteler bağımsız kuruluşlardır. Öğrenime kabul edilmenin ön şartı ise, İsviçre’de lise eğitimi bitirenlere verilen olgunluk diploması (Maturitätsausweis) veya bu diplomaya denk sayılabilecek başka ülkelerin verdiği lise eğitimi gösteren belgeye sahip olmaktır. Zorunlu eğitim tamamlandıktan sonra da öğretmenlik eğitimi için öğrenciler pedagojik enstitülerde lisans eğitimi alırlar. Lisans eğitiminin süresi 3-4 yıl (6-8 sömestr) olup, ortaokul öğretmenleri uzmanlaşmak için 4 sömestr daha eğitim alırlar (Eurydice, 2024). Konfederasyon olarak genel hatları bu şekilde tanımlanan lisans eğitiminin kantonlarda farklılıklar gösterilebilir. Cenevre Üniversitesi (UNIGE, 2020) 2020-2021 eğitim yılı için başvuru şartlarına, üniversite tarafından belirlenen Fransızca sınavında başarılı olmayı hem Almanca hem de İngilizce dillerinde de B2 seviyesine sahip olmayı ön koşul olarak belirtmiştir. Bu sınavlarda başarılı olanlar da üniversitelerin öğretmenlik bölümlerine yerleştirilir.



Şekil 2 İsviçre’de Fen Bilgisi Öğretmenliği Eğitimi Kabul Süreci

3.2. Türkiye ve İsviçre’de Öğretmen Yetiştirme Programları

Türkiye’de adaylar fen bilgisi öğretmeni olabilmek için “Fen Bilgisi/Bilimleri Öğretmenliği lisans programları tamamlanmalıdır (YÖK, 2018). Programa kabul edilen öğrenciler toplamda 8 eğitim döneminden oluşan fen bilgisi öğretmenliği lisans programları üniversitelerin eğitim fakültelerinde verilmektedir. Verilen bu lisans eğitiminin içeriğinde, öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür dersleri bulunmaktadır. Tablo 1’de verilen derslerin içerikleri gösterilmiştir.

Tablo1. Türkiye ve İsviçre’nin Aday Öğretmenleri İçin Verilen Dersler ve Toplam Kredileri

	Lisans Eğitimi Boyunca Verilen Dersler	Toplam Kredi
İsviçre’de Uygulama	Eğitim ve Öğretim Sorunları, Disiplin Anlayışı, Eğitim ve Okul Alanlarının Gözlemlenmesi ve Analizi, Bilimsel Çalışma Tanıtım Semineri, Öğretmenlik Alan Eğitimleri (Almanca, İngilizce, Matematik, Coğrafya, Tarih, Bilim, Plastik Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi), Bilgi İlişkisi, Kültürel çeşitlilik, Okul ve Aileler, Okul Çalışmalarının Organizasyonu, Öğrenme Arzusu, Ölçme ve Değerlendirme, Farklılaştırma, Entegrasyon, Özel Eğitim, Öğrenme Güçlükleri, Araştırma Eğitimi, Uygulama Analizi, Kişisel Gelişim	180

Türkiye'de Uygulama	Astronomi, Atatürk İlke ve İnkılapları, Bilimin Doğası ve Öğretimi, Bilimsel Muhakeme Becerileri, Bilişim Teknolojileri, Biyoloji, Çevre Eğitimi, Disiplinler Arası Fen Eğitimi, Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Eğitimde Etik ve Ahlak, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitime Giriş, Fen Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Fen Öğretim Programı, Fen Öğretimi, Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları, Fen Öğretiminde okul dışı öğrenme Ortamları, Fizik, Genel Matematik, Kimya, Okullarda Rehberlik, Öğretim ilke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri, Öğretmenlik Uygulaması, Özel eğitim ve Kaynaştırma, Seçmeli Dersler, Sınıf Yönetimi, Topluma Hizmet Uygulamaları, Türk Dili, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Türk eğitim Tarihi, Yabancı Dil, Yer Bilimi	240
----------------------------	--	-----

Tablo 1’de görüldüğü gibi (YÖK, 2018) Türkiye’deki Fen Bilimleri lisans programlarında toplamda 240 AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) toplayarak mezun olabilmektedirler.

İsviçre’de fen bilimleri öğretmeni olabilmek için fakültelerin ilgili bölümlerine kabul edildikten sonra gerekli dersler tamamlanmalıdır. Derslerin başarı ile tamamlanması için öğretmen adayının tüm derslerden altı üzerinden en az dört alması gerekmektedir (Ergun, 2013 & UNIGE, 2020). Tablo 1’de görülen dersler (UNIGE, 2020), dersler 2 döneme ayrılmıştır. Derslerde 1.dönemde toplamda 60 kredilik ders, 2. dönemde ise toplam 120 kredilik dersler bulunur. Bu dersler en fazla 10 dönemde verilmelidir. Her 2 dönemin de toplamda 180 krediyi başarıyla tamamlayan adaylar, programı tamamlamış kabul edilir.

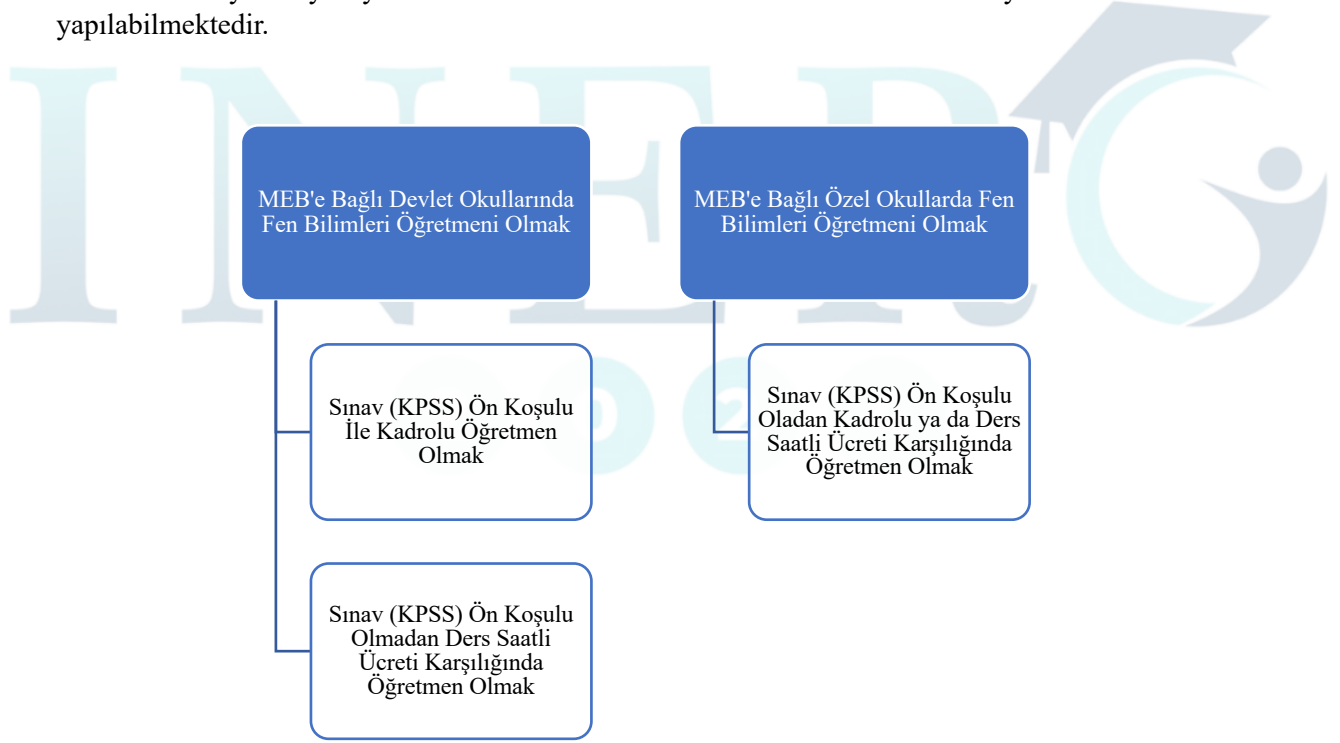
3.2 Türkiye ve İsviçre’de Öğretmen Yetiştiren Kurumların Öğretmenlik Uygulaması

Türkiye’deki Fen Bilimleri öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca 2 farklı eğitim döneminde alana özgü öğretmenlik uygulaması dersleri alırlar. Bu derslerin içeriklerinde ise alana özgü öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili; gözlem yapma, bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları yapma, etkinlik ve materyal geliştirme, öğretim ortamı hazırlama, sınıf yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma uygulamaları yaparlar (YÖK, 2018). Bu uygulamalar akademisyenler tarafından değerlendirilerek, adayların yeterlilik durumlarına karar verilir.

İsviçre’de farklı kantonlarda öğretmenlik uygulaması ile ilgili çalışmalar olmakla birlikte, bu araştırmada Cenevre Üniversitesi Psikoloji ve Eğitim Bilimleri Fakültesi’ndeki öğretmenlik uygulaması dersleri referans kabul edilmiştir. Toplamda 20 haftalık gözlem yapılarak, gözlem ve sorumluluk ile ilgili uygulamalar yapılmaktadır. İsviçre’deki öğretmen adayları daha önceden kendi seçtikleri okullarda yapılan bu staj gözlem stajı olarak adlandırılmaktadır. Adaylar ilk kez üçüncü sınıfta sorumluluk stajı yaparlar. Adayların son sınıftaki yaptıkları öğretmenlik uygulamasının kapsamında da kendi seçtikleri sınıflarda ders almaları istenir. (UNIGE, 2020).

3.3 Türkiye ve İsviçre’de Öğretmenlik Mesleğine Başlangıç

Türkiye’de fen bilimleri lisans programını başarı ile tamamlayan adaylar “Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Diploması” almaya hak kazanırlar. Bu diplomayı alan adaylar Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı tüm devlet ve özel okullarda çalışmaya hak kazanırlar. Devlet okullarında çalışmanın 2 farklı yolu bulunmaktadır. Bu yollar 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin esaslarla belirlenmiştir (TTKB, 2014). Bunlardan ilkinde adaylar her yıl bir kez yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’na girerek MEB tarafından oluşturulan komisyonlarca belirlenen bir grubun yapacağı mülakat sınavına girmeye hak kazanır. Mülakatta başarılı olan adaylar, bakanlık tarafından ihtiyaca göre belirlenen kadrolara girebilecek puan alarak ortaokullara fen bilimleri öğretmeni olarak atanmaktadır. Ulusal düzeyde uygulanan KPSS’de adaylara Genel Kültür, Genel Yetenek, Eğitim Bilimleri ve Alan Bilgisi konularından sorular sorulur (KPSS, 2019). İkincisi ise, yine devlet okullarında ders saati ücreti karşılığında fen bilimleri derslerine girmektir. Bu şekilde yapılan atamalar ihtiyaca göre belirlenerek bir ya da daha fazla ders dönemi için yapılabilir. Ders saati ücreti ile atama yapılan öğretmenler, yine 652 sayılı MEB Yönetici ve Öğretmen Atama Esasları (2018) çerçevesinde ihtiyaca yönelik olarak, ilgili fakültelerin Fizik, Kimya ve Biyoloji bölümlerinden mezun olup Pedagojik Formasyon olarak fen bilimleri derslerine girebilmektedirler. Türkiye’deki özel okullarda ise herhangi bir puan şartı aranmaksızın yine aynı yönetmelikte belirtilen esaslarda ders saati ücretli ya da kadrolu atama yapılabilmektedir.



Şekil 3 Türkiye’de Fen Bilgisi Öğretmeni Atama Şeması

İsviçre’de lisans eğitimini tamamlayan adaylar herhangi bir sınava alınmazlar. Öğretmen adayları kendi istedikleri okullarda çalışabilmektedirler. Yapmaları gereken tek şey, istedikleri bir okula giderek başvuru yapmaktır. Okul müdürünün de içinde bulunduğu komisyonun sözlü bir mülakat yaparak öğretmenin göreve başlamasına karar vermesi yeterlidir (Eurydice, 2024).

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye ve İsviçre'deki fen bilimleri öğretmen yetiştirme programlarının giriş koşulları, öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik uygulamaları ile öğretmen yetiştirme programlarını bitirme ve öğretmen olabilme koşullarını karşılaştırması ve programlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Türkiye ve İsviçre'de fen bilimleri öğretmenleri yetiştiren kurumlara giriş koşulları karşılaştırılmıştır. Türkiye'de adaylar ulusal düzeyde bir sınava girer ve puan üstünlüğüne dayalı bir yerleştirme yapılır. İsviçre'de ise böyle bir durum söz konusu değildir. Zorunlu eğitimi tamamlayan her öğrenci isteğe bağlı olarak pedagojik enstitülerde öğretmen olmak üzere lisans eğitimi alabilir. İsviçre'de bu enstitülere yapılan başvurular kontenjan üzerine çıkarsa konfederasyonun belirlediği şartlarda kazanan adayları belirlemek için sınav yapılabilir. Ayrıca İsviçre'de toplumun demografik yapısı gereği hem Almanca hem de İngilizce dillerinden B2 seviyesi ön koşul olarak belirlenmiştir (UNIGE, 2024).

Araştırmanın diğer boyutunda Türkiye ve İsviçre'deki fen bilimleri öğretmenlerinin yetiştirilme programları karşılaştırılmıştır. Öncelikle her iki ülkedeki öğrenim süreleri karşılaştırılmıştır. Öğrenim sürelerine bakıldığında ise benzerlikler görülmektedir. Türkiye'de fen bilimleri öğretmeni olmak için toplamda 8 dönem gerekirken, İsviçre'de bu süre 6-8 semestr olarak belirlenmiştir. Çalışma Ergün (2014)'deki İsviçre ve Türkiye'deki kimya öğretmenlerinin karşılaştırılması çalışmasıyla benzerlik göstermiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında karşılaştırılan bir diğer konu da adayların toplam mezun olabilme kredileridir. Türkiye'de bilimleri lisans programlarını tamamlayabilmek için 240 AKS yeterli olurken (YÖK, 2018), İsviçre'de Cenevre Üniversitesi (UNIGE, 2019) Psikoloji ve Eğitim Fakültesi'nde ise toplamda 180 kredi ile mezun olunabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye'deki aday öğrenciler mezun olabilmek için daha fazla ders almak zorundadırlar.

Türkiye ve İsviçre'deki fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında ise belirgin farklılıklar görülmektedir. YÖK (2018) tarafından uygulama esasları belirlenmiş ve aday öğrencilerden bu uygulamalar ile ilgili yeterlilikler beklenmektedir. Aynı durum İsviçre'deki adaylara kantonlardaki yerel okullarda 20 haftalık gözlem yapılarak uygulanmaktadır.

Son olarak Türkiye ve İsviçre'de öğretmen adaylarının mesleğe başlama durumları karşılaştırılmıştır. Türkiye'deki devlet okullarında kadrolu öğretmenlik yapabilmek için ulusal bir sınava girilerek (KPSS) puan üstünlüğüne bakılmaktadır. Ayrıca bu durum TTKB (2014)'nin önceden belirlediği esaslara dayanmaktadır. Atama esasları Türkiye'deki özel okullarda da geçerli olmakla birlikte, atama için herhangi bir sınav puanına ihtiyaç duyulmamaktadır. İsviçre'de ise durum çok farklıdır. Lisans eğitimi tamamlayan aday, istediği okula başvurur. Başvurudan sonra okul müdürünün de bulunduğu bir komisyonun sözlü mülakatla uygun gördüğü aday çalışmaya başlamaktadır.

İsviçre 26 farklı kantondan oluşmaktadır (TCMFA, 2020). Farklı kantonlarda merkezden denetlenen öğretmen yetiştirme programları belirlenmesine rağmen farklı uygulamalar görülebilmektedir. Türkiye'de ise 7 farklı bölge bulunmaktadır. Bu bölgelerde coğrafi yapı, kültürel çeşitlilik ve konuşulan diller farklılıklar göstermektedir. Bu açıdan araştırma öğretmen yetiştirme modellerinin çeşitlendirilmesi açısından da önem arz etmektedir.

Araştırmada elde edilen verilere bağlı olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

1. İki ülkenin öğretmen yetiştirme programlarında görüldüğü gibi zorunlu derslerin sayısı fazladır. Bu dersler yerine adayların kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri seçmeli dersler programlara eklenmek üzere geliştirilebilir.
2. Özellikle PISA sınavında daha başarılı başka ülkelerin de bilimleri öğretmen yetiştirme programları incelenerek alan eğitimi üzerinde daha fazla bilgi sahibi olunabilir.
3. Öğretmen adaylarının devlet okullarında göreve başlarken yapılan mülakatlar geliştirilmelidir. Hatta Türkiye'deki sınavlarda (KPSS) başarılı olan adayların mülakat sürecinde yaşanan mağduriyetleri giderilmeli ve adil bir mülakat süreci oluşturulmalıdır.

5. KAYNAKÇA

1. Altıntaş, G. ve Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı Öğretmen Yetiştirme. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi. 2016, Özel Sayı, 225-250.
2. Arı, A. (2006). İsviçre (Basel) Okul Sistemi. Ankara: Pagem A Yayıncılık.
3. Arı, A. (2012). Öğretmen Görüşlerine Göre İsviçre (Basel) ve Türkiye İlköğretim Programlarının Karşılaştırılması: Bir Durum Çalışması. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Haziran 2012, 13(1), 119-139.
4. Aslan-Efe, H. (2013). Türkiye ve İsviçre'deki Fen Alanları Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojilerine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz Yeterlilik Açısından Karşılaştırmaları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
5. Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi: Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic, 9 (3), 279-292.
6. Baskan, P, Aydın, P, Madden, Ö. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (1), 35-42.
7. EAEAC Eurydice. (2024). Teachers and Education Staff. 07.01.2024 tarihinde https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-andeducation-staff-106_en adresinden alındı.
8. Ergun, M. (2013). İsviçre ve Türkiye Kimya Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Türk Fen Eğitimi Dergisi. 10 (1), 118-138.
9. Ergun, M. (2015). İsviçre ve Türkiye Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). Cilt 16, Sayı 1, Nisan 2015, Sayfa 35-54.
10. Eurydice, (2024), National Education System/Switzerland: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/switzerland_en
11. IKEB, İsviçre Kantonları Eğitim Bakanlığı, (2024):<https://www.edk.ch/dyn/14311.php>.
12. UN İnsani Gelişme Raporu (İGER) (2022):https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-10/HDR22%20insani%20gelisme%20ozet_11%20Ekim.pdf
13. Işık, A., Çiltaş, A., Baş A. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 14 (1): 53-62
14. Karataş, H. ve Bademcioğlu, M. (2017) A Comparative Analysis of Teacher Education Systems (Öğretmen Eğitimi Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi) EducationalResearchAssociationThe International Journal of Research in TeacherEducation 2017, 8(1): 34-44 ISSN: 1308-951X
15. Kaya, Y. K., (1984). İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika / Eğitim / Kalkınma. Geliştirilmiş (4. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.
16. KPSS, (Kamu Personeli Seçme Sınavı) Kamu Personeli Seçme Sınavı A Grubu Öğretmenlik Kılavuzu, 2019. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/KPSSkilavuz22072019.pdf>
17. Laçın-Şimşek, C., Öztüna-Kaplan, A., Çorapçığıl, A., Mısır, M., E. (2017). Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. Sınıf Öğrencilerinin Basınç-Kaynama Noktası İlişkisine Yönelik Düşünceleri: Bir TGA Uygulaması, Kastamonu Education Journal, 2017, 26 (5), 1679-1690.
18. MEB (2022). PISA 2022 Türkiye Raporu.

19. Özden, Y. (1999). Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler, Ankara: Pegem A Yayınları, 9.
20. Özer, B. & Alkan, S. (2017) AB ve Türkiye Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi. 1 (1), 62-95.
21. Stebler, M, Z. (2014). Türkiye ve İsviçre'deki Ortaokul Öğrencilerinin Ana Dili Öğretimi Ders Kitaplarının Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
22. TCMFA (Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanlığı) 2020: <http://www.mfa.gov.tr/isvicre-kunyesi.tr.mfa>
23. TTKB, (2014). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretmenlik Alanları ve Ders Okutma Esasları: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/14162856_9_cizelgeveesaslar.pdf
24. UNIGE (Universite de Geneve), 2024. Cenevre Üniversitesi Psikoloji ve Eğitim Bilimleri Fakültesi: http://www.unige.ch/iufe/formations/Reglements/webREfore_nsec2011.pdf
25. Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi. Ankara: Eylül Kitabevi.
26. Varış, F. (1973) Türkiye'de Lisans-Üstü Eğitim (Sosyal Bilimlerde), Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları
27. Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık
28. YÖK, (2018). Fen Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Fen_Bilgisi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf Allchin, D., & Zemplén, G. A. (2020). Finding the place of argumentation in science education: Epistemics and whole science. Science Education, 104(5), 907-933. <https://doi.org/10.1002/sce.21589>

**OKUL SPORLARI ORGANİZASYONLARININ BEDEN EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLERİ VE GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI ÇALIŞANLARI
TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

EVALUATION OF SCHOOL SPORTS ORGANIZATIONS BY PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND
MINISTRY OF YOUTH AND SPORTS EMPLOYEES

ADEM BEKTAŞI, ALPEREN PEPE2

1 Başköy Ortaokulu Kepez ANTALYA, bektasadem32@gmail.com

2 Burdur Mehmet Akif Ersoy Ün. Sosyal Bil. Enst., BURDUR, avalperenpepe@gmail.com

ÖZET

Beden eğitimi öğretmenleri, spor yöneticileri ve antrenörlerin deneyimlerinden yola çıkarak okul sporlarının değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında organize edilen okul spor yarışmalarına (Antalya, Burdur, Isparta) katılan Beden Eğitimi Öğretmenleri, organizasyonda aktif görev alan Spor Yöneticileri ve Antrenörler oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerine yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanların verileri üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayara aktarılıp metin haline getirilmiştir. Veriler tümevarım yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler kelime ve cümle olarak kodlanıp bu noktadan hareketle kategoriler oluşturulmuş, sonrasında kategorilerin ilişkisine bakılarak kategoriler uygun temalar altında toplanmıştır. Araştırmada araştırmaya katılanların ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda genel olarak okul sporları organizasyonlarında; fikstür, sağlık ve güvenlik, hakem, gözlemci ve teknik personel, yolluk ve harcırah, spor bilgi sistemi, iletişim ve organizasyon konularında aksayan yönler tespit edilmiştir. Bu nedenle gereken çalışmaların farklı bakanlıklarında aktif katılımını sağlayarak yapılmasının bu organizasyonlara faydalar sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Spor, Okul Sporları, Beden Eğitimi ve Spor

ABSTRACT

This study, which aims to evaluate school sports based on the experiences of physical education teachers, sports managers and coaches, was conducted using the qualitative research method. The study group of this research consists of Physical Education Teachers who participated in school sports competitions (Antalya, Burdur, Isparta) organized in the 2023-2024 academic year, and Sports Managers and Coaches who took an active role in the organization. The data of the research were obtained by semi-structured interview technique. The data of the participants in the study were transferred to the computer and converted into text without any changes. The data were analyzed by inductive method. The data were coded as words and sentences, categories were created from this point, and then the categories were collected under appropriate themes by looking at the relationship of the categories. In the research, the statements of the participants were directly included. As a result of the data obtained, in general in school sports organizations; Deficiencies in fixtures, health and safety, referees, observers and technical personnel, travel allowances and allowances, sports information system, communication and organization have been identified. For this reason, it has been concluded that carrying out the necessary studies by ensuring the active participation of different ministries will benefit these organizations.

Key Words : Sports, School Sports, Physical Education and Sports

GİRİŞ

Spor, çağımız gelişmiş toplumlarının en yaygın ve etkili sosyal kurumlarından birisi niteliğindedir. Toplumlarda en önemli öge insandır. Bir toplumun modern toplum olarak düşünülmesi için bireylerin sağlıklı, eğitilmiş ve sosyal bireyler olması gerekmektedir. Bu noktada sporun ana amacı insanın bedenini ruhen ve sosyal yönden gelişmesine katkı sağlamaktır. Spor modern toplumların oluşturulmasında önemli bir yer teşkil etmektedir. Günümüzde çağdaşlık ve spor yapma arasında ilişkinin varlığı otoritelerce kabul edilmektedir (Yetim, 2000).

İnsanların hareket etmesi hem kendisi hem de çevresi için önemlidir, hareket aynı dil gibi insanın çevresiyle iletişim kurduğu kendini anlattığı ve yaşantısını gerçekleştirdiği bir araç olarak kabul edilmektedir (Hasırcı, 2000). Bu noktada okul sporlarının yararları yadsınamaz bir gerçektir.

Okul sporları organizasyonu 2010-2011 eğitim- öğretim döneminden itibaren Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından organize edilmektedir. Okul sporları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim ve öğretim kurumlarını temsil eden öğrenci sporcuların kendi yaş gruplarında farklı spor dallarında ve oyun türlerinde, birbirleriyle mücadele ederek, başarmak, sosyalleşmek ve sağlıklı bir birey olabilmek adına fairplay çerçevesinde katıldıkları organizasyonların tümünü ifade eder. Yarışmalar, spor dalının özelliğine göre, Mahalli (il içindeki yarışmalar) Grup, Yarı Final ve Türkiye Birinciliği aşamalarından oluşmaktadır. 2021-2022 faaliyet raporuna göre, Okul Spor Faaliyetleri, 54 spor federasyonundan toplam 76 spor dalında düzenlenmektedir (GSB, 2022).

Öğrenciler gelişen teknoloji ile teknolojik aletlerin kölesi olma durumunda olup, buldukları yerlerden hareket etmeden bir hayat geçirmeye günümüzde yönelme eğilimi göstermektedir. Bu durum çocukların fiziksel gelişimi adına kötü bir durumdur. Bu duruma engel olmak adına çocuklar sportif faaliyetlere, sanata, hobi gerektiren faaliyetlere, oyun oynamaya teşvik edilebilir (Arslan, 2006).

Okul sporları çocuklar için sporsal yaşamın başlaması için bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Çocuk ilerleyen yaşlarında aktif olarak sporsal faaliyetlere katılmasa bile küçük yaşlarda sporsal faaliyetlerle karşılaşmakta ve sporsal faaliyetleri öğrenebilmektedir.

Çocukların okul sporlarına katılması ile çocukların fiziksel, sosyal, zihinsel ve ruhsal yapıları olumlu bir şekilde etkilenmektedir (İlhan, Gencer, & Ulucan, 2011).

Spor yapan çocuk fiziksel ve psikolojik olarak kuvvetlidir ve artan ders yükümlülükleriyle bu sahip olduğu kuvvetle daha kolay başa çıkabilmektedir. Spor yapan birey spor etkinlikleri sırasında arkadaşlarıyla paylaşımlarda, yardımlaşmalarda bulunur ve bu durumu çocuk diğer derslerinde de aynen tekrar eder bu durum çocuğun akademik başarısına büyük katkılar oluşturabilmektedir. Spor yapan çocukların sağlık direnci daha yüksek seviyelerdedir ve bu sebeple fazla hasta olmamaktadırlar bu da çocuğun akademik başarısı için önemli rol oynar (Yalçın & Balcı, 2013).

Okul sporlarının bireysel faydalarının yanı sıra toplumsal faydaları da bulunmaktadır. Okul sporları organizasyonları ulusal nitelikteki diğer spor organizasyonlar gibi temele inildiğinde “sağlıklı bir toplum oluşturabilmek”, “spor yoluyla fırsat eşitliği sağlamak”, “spor dallarını topluma tanıtmak ve yaymak” ile “başarılı sporcu ve spor elemanlarını yetiştirmek” gibi birden fazla amacı içinde barındıran faaliyetlerdir (Cankalp , 2005).

MEB’e bağlı eğitim kurumlarında verilen spor eğitimi çağdaş spor bilincinin oluşmasında en temel unsurlardan ve iki temel ögeye sahip olmalıdır. Birincisi, öğrencilerin bedensel, ruhsal gelişimini direk etki ederek, düşünsel gelişimine yardım etmek, ikincisi ise, öğrencilerin bedensel, ruhsal ve düşünsel gelişimini temel alarak, yetenek ve başarı gösterdiği spor etkinliklerine yönlendirmektir. Ülkemizde okul sporları bu amaçlar doğrultusunda yerine getirilememektedir. Bu nedenle çağdaş spor bilincinin ortaya konulmasında en önemli kurumlardan biri olan okulların, bu konudaki katkıları yetersizdir (Özer & Çolakoğlu, 2017).

Ülkemizde düzenlenen yerel veya uluslararası spor organizasyonlarının başarısı çeşitli unsurlara dayanmaktadır. Bu unsurlar organizasyonun yapılacağı tesis, soyunma odaları, organizasyon takvimi, ödül töreni, hakemlerin ve organizasyon görevlilerinin yeterliğinden ulaşım ve konaklamaya, sağlık ve güvenlik hizmetlerinden organizasyon ve müsabaka programına kadar geniş bir yelpazeyi kaplamaktadır (Temel & Akyol , 2016). Bu unsurlar birbirinden bağımsız gibi görünse de iyi bir eş güdüm, yönetim ve hassasiyet gerektirmektedir. Bir unsurda meydana gelebilecek bir bozulma söz konusu organizasyonların tümüne tesir edebilmektedir (Aslan & Sağın, 2021).

Bu noktalardan hareketle Türkiye’deki okul sporları organizasyonlarının bu organizasyonlara katılan beden eğitimi ve spor öğretmenleri, spor yöneticileri ve antrenörleri tarafından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Beden eğitimi öğretmenleri, spor yöneticileri ve antrenörlerin deneyimlerinden yola çıkarak okul sporlarının değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bu araştırma fenomenoloji desenindedir. Fenomenoloji, bireylerin deneyimleri ve yaşamını sürdürdükleri dünya ile onlara yükledikleri anlamları odak alan hem felsefi bir yaklaşım hem de bir araştırma methodu şeklindedir (Polatcan & Kılınç, 2018). Fenomenolojik araştırmaları betimleyici fenomenoloji ve yorumlamacı fenomenoloji olmak üzere iki farklı tür oluşturmaktadır. Her iki yaklaşımda bireylerin deneyimlerini ortaya çıkarmayı odak noktasına almaktadır; ancak betimleyici fenomenolojide temel amaç insanların algı ve deneyimlerini ortaya koymaktır. Yorumlayıcı fenomenolojide ise fenomeni tecrübe edenlerin görüşlerinin yorumlanması hedefdir (Kıral, 2021). Bu çalışmada betimleyici fenomenoloji kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında organize edilen okul spor yarışmalarına (Antalya, Burdur, Isparta) katılan Beden Eğitimi Öğretmenleri, organizasyonda aktif görev alan Spor Yöneticileri ve Antrenörler oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir.

Kriter olarak:

- i. Spor bilgi sistemini aktif olarak kullanmak
- ii. Organizasyonda İl-İlçe bazında aktif görev almak
- iii. Türkiye finallerinde aktif görev almak

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerine yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile ulaşılmıştır. Soruların oluşturulmasında Beden Eğitimi Öğretmenlerinden, Sportif Eğitim Uzmanlarından, Antrenörlerden

ve BESYO Öğretim Üyelerinden 5 kişinin görüşü alınmış ve sorular son şekline ulaşmıştır. Görüşme formunda 9 (dokuz) soru bulunmaktadır.

- ✓ Spor Bilgi Sistemi sizce kullanışlı mı?
- ✓ Okul sporlarının düzenlenmesi sürecinde spor yöneticisi, antrenör, beden eğitimi öğretmeni arasında etkili bir iletişim süreci olduğunu düşünüyor musunuz?
- ✓ Fikstür oluşturmada veya fikstür çekilişleri konusunda düşünceleriniz nelerdir?
- ✓ Müsabakaların yapıldığı spor komplekslerinde yeterince sağlık ve güvenlik önlemi alındığını düşünüyor musunuz?
- ✓ Müsabakalara görevlendirilen hakemler, maç gözlemcisi, saha komseri, teknik personel vb. hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- ✓ Türkiye birinciliği yarışmalarına katılım ile ilgili karşılaştığınız sorunlar oldu mu? (Yolluk, harcığah, konaklama yeri vb.) açıklayınız.
- ✓ GSB ve MEB arasında okul sporları adına etkili bir iletişim ve organizasyon süreci olduğunu düşünüyor musunuz?
- ✓ Sizce okul spor yarışmalarını GSB mi MEB mi organize etmeli? Sizce hangisi daha etkili olur?
- ✓ Konuyla ilgili farklı düşünceniz ya da çözüm önerilerizi (varsa) belirtiniz?

Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce 1 (Bir) Beden Eğitimi Öğretmeni, 1 (Bir) Sportif Eğitim Uzmanı, 1 (Bir) Antrenör ve 1 (Bir) BESYO Öğretim Üyesi ile pilot bir çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmada bir aksaklık ile karşılaşılmamıştır. Pilot çalışmada toplanan veriler araştırmaya dahil edilmemiştir. Görüşmelerin tamamı yüz yüze yapılmıştır. Farklı iller için yardımcı görüşmeciler kullanılmıştır. Görüşmeler katılımcıların uygun olduğu bir saat diliminde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kayıtları alınmıştır. Görüşmeler 15-30 dakika arası sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılanların verileri üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayara aktarılıp metin haline getirilmiştir. Veriler tümevarım yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler kelime ve cümle olarak kodlanıp bu noktadan hareketle kategoriler oluşturulmuş, sonrasında kategorilerin ilişkisine bakılarak kategoriler uygun temalar altında toplanmıştır. Araştırmada araştırmaya katılanların ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerliliğin nasıl sağlanacağı konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Araştırmacılar farklı stratejiler tavsiye edebilmektedir (Creswell, 2016). Bu araştırmada tüm etik kurallara uyulmaya çalışılarak inandırıcılık, tutarlık, teyit edilebilirlik ve aktarılabilirlik gibi stratejiler uygulanmaya çalışılmıştır. Araştırmada katılımcılara kod isimler verilmiş kişisel verileri gizli tutulmuştur.

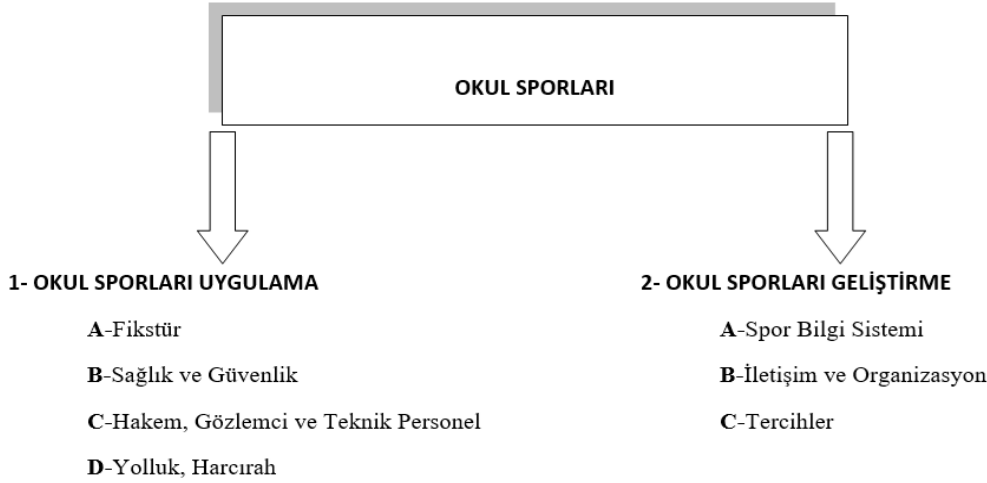
BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet, Görev Yeri, Hizmet Yılı, Çalışılan Kurum Dağılımı

Değişkenler	N(Dağılım)	% (Dağılım)	
Cinsiyet	Erkek	15	83,3
	Kadın	3	16,7
	Toplam	18	100
Görev Yeri	Antalya	6	33,3
	Burdur	6	33,3
	Isparta	6	33,3
	Toplam	18	100
Hizmet Yılı	1-5 Yıl	3	16,7
	6-10 Yıl	5	27,8
	11-15 Yıl	4	22,2
	16 ve Üstü	6	33,3
	Toplam	18	100
Çalışılan Kurum	MEB	9	50
	GSB	9	50
	Toplam	18	100

Tablo 1 detaylı incelendiğinde araştırmaya dahil olan katılımcıların: %83,3'ünün erkek, %16,7'sinin kadın olduğu; %33,3'ünün Antalya, %33,3'ünün Isparta, %33,3'ünün Burdur

illerinden; %16,7'sinin 1-5 yıl, %27,8'inin 6-10 yıl, %22,2'sinin 11-15 yıl, %33,3'ünün 16 ve üstü hizmet yılı olduğu; %50'sinin MEB personeli (Öğretmen) yine %50'sinin GSB (Sportif Eğitim Uzmanı, Antrenör) olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Okul spor organizasyonlarına yönelik tema ve kategoriler

Şekil 1. İncelendiğinde araştırmanın iki temadan oluştuğu: birinci temanın okul sporları uyguma süreci olduğu ve kategorilerinin; fikstür, sağlık ve güvenlik, hakem gözlemci ve teknik personel, yolluk ve harcırak kategorileri olduğu ve ikinci temanın ise okul sporları geliştirme olduğu ve kategorilerinin ise; spor bilgi sistemi, iletişim ve organizasyon, tercihler olduğu görülmektedir.

1- Okul Sporları Uygulama

A- Fikstür

a- MEB (Beden Eğitimi Öğretmenleri) Görüşleri

-“ Fikstür çekilişlerinin düzenli adil bir şekilde yapıldığını düşünüyorum.” (AntalyaÖğr.1).

-“Fikstürler oluşturulurken oldu bittiye getirilip maçlar bir an önce bitsin şeklinde düşünülüyor. Çocuk 2 maç yapıyor turnuvaya veda ediyor grup aşamasında.” (AntalyaÖğr.2).

-“Fikstür çekimi eşit şartlarda yapılıyor gözümüzün önünde yapıyorlar.” (AntalyaÖğr.3).

-“Kura çekimi şeffaf olmalı ve her beden eğitimi öğretmeni katılmalı hızlıca oldu bittiye getirilmemeli.” (Burduröğrt1).

-“Kendileri çalıp kendileri oynuyorlar öğretmen görüşleri alınmıyor.” (Burduröğrt2).

-“Her ilde veya ilçede müsabakaların her aşamasın da belirli öğretmenler yer almakta. Kişiler veya kurumlar iyi iletişim kurdukları insanlarla iş yapmayı tercih ediyor. Sorun şu ki alınan kararlar diğer kişilere bildirilmiyor ve diğer tüm katılımcılar saf dışı kalıyor. Bunun yerine zümre başkanları da dahil edilip alınan kararların duyurulması işleri kolaylaştırabilir.” (Burduröğrt3).

-“Kura yöntemi ile olduğu için Adil olduğunu düşünüyorum.” (Ispartaöğrt1).

-“Fikstür oluşturmada sıkıntılar oluyor oldu bittiye getirilmeye çalışılıyor.” (Ispartaöğrt2).

-“Katılımın artırılması için çalışmalar yapılabilir. Çoğu öğretmen katılmıyor.” (Ispartaöğrt3).

b- GSB (Sportif Eğitim Uzmanı, Antrenör) Görüşleri

-“ Fikstür oluşturmada adil bir süreç gerekmektedir. Kimin takımı olduğu gözetmeksizin açık ve şeffaf bir şekilde fikstür çekimi yapılmalıdır ve bu ilimde uygulanıyor. (Antalyagsb1).

-“ Fikstür çekilişlerine katılımın ve fikstür takibinin önemli olduğunu düşünüyorum. Öğretmen katılımının artırılması için gerekli önlemler alınmalı.” (Antalyagsb2).

“Tam birliktelik ile fikstür çekilmeli” (Antalyagsb3).

-“Fikstür çekimi ve teknik toplantılarda okullar adına katılımın olması önemlidir.” (Burdurgsb1).

-“Fikstür çekme sürecini basarili bir şekilde gerçekleştiriyoruz fakat öğretmen katılımı az.” (Burdurgsb2).

-“Kolay bir şekilde yapılıyor.” (Burdurgsb3).

-“Tarafsız ve güzel fikstur sablonlari var internet uzerinden otomatik o kullaniliyor. Adil bir şekilde uygulanıyor. (Ispartagsb1).

-“ Bulduğumuz ilde adaletli bir şekilde fikstür planlaması yapılıyor sorun yaşanmıyor.” (Ispartagsb2).

-“Adil bir şekilde yapıldığını düşünüyorum. Öğretmen katılımı artırılsa iyi olur.” (Ispartagsb3).

B- Sağlık ve Güvenlik

a- MEB (Beden Eğitimi Öğretmenleri) Görüşleri

- “Kesinlikle sağlık ve g#venlik #nlemleri #ok zayıf hatta yok .” (Antalya#đr.1).
- “Bazı ma#larda sağlık ve g#venlik ekiplerinin yetersiz olduğunu g#zlemledim.” (Antalya#đr.2).
- “Kesinlikle yeterli değil. G#venlik zaten yok.” (Antalya#đr.3).
- “Kesinlikle yetersiz sağlık personeli ve g#venlik #nlemi olmasına rağmen.” (Burdur#đrt1).
- “#nce tesis imkanı olsun sonra sağlık ve g#venliğe ge#elim. Tesis imkanları #ok yetersiz. (Burdur#đrt2).
- “.....hayır yetersiz her ikiside. Genelde sağlık ekiplerine daha #ok ihtiya# oluyor ama onlar da yeterli donanım ve materyalle gelmiyorlar.” (Burdur#đrt3).
- “Gerekli B#t#n #nlemlerin alındığını d#đ#n#yorum.” (Isparta#đrt1).
- “G#venlik #nlemleri yetersiz olarak g#r#yorum.” (Isparta#đrt2).
- “Bence her ikisi de yeterli” (Isparta#đrt3).

b- GSB (Sportif Eğitim Uzmanı, Antren#r) G#r#şleri

- “Sağlık işleri il sağlık m#d#rl#kleri aracılığı ile ilk yardım sertifikasına sahip kişilerce ger#ekleştirilmektedir. G#venlik #nlemi a#ısından tesis m#d#rlerinin sıkıntı #ıkabilecek m#sabakalar #ncesinde emniyet g##leri ile iletişime ge#erek g#venlik sağlamaktadırlar.” (Antalyagsb1).
- “M#sabakalar #ncesinde yeterince sağlık ve g#venlik #nlemi talebi yapıldığını ve alındığını d#đ#n#yorum.” (Antalyagsb2).
- “.....hayır yeterince #nlem alındığını d#đ#nm#yorum.” (Antalyagsb3).
- “M#sabakaların yapıldığı spor komplekslerinde yeterince sağlık ve g#venlik #nlemi alınmaktadır.” (Burdurgsb1).
- “Sağlık #nlemleri yetersiz ambulans yok bilgisiz personel g#revlendiriliyor.” (Burdurgsb2).
- “Sağlık ve g#venlik #nlemlerinin yetersiz olduğunu d#đ#n#yorum.” (Burdurgsb3).
- “Her ikisinin de biraz daha arttırılmalı ve sağlık şartları biraz daha iyileştirilmeli.” (Ispartagsb1).

-“Bence her ikisi de yeterli seviyede.” (Ispartagsb2).

-“Yeterince sağlık ve güvenlik tedbiri alındığını düşünmüyorum.” (Ispartagsb3).

C- Hakem, Gözlemci ve Teknik Personel

a- MEB (Beden Eğitimi Öğretmenleri) Görüşleri

-“Daha istekli ve hassas olmaları okul sporları adına önemli.” (AntalyaÖğr.1).

-“Hakem havuzları ne yazık ki dar. Arkadaşlar iyi niyetli olabilir; fakat tecrübe eksikliği her kategoride çok fazla.” (AntalyaÖğr.2).

-“Okul sporların görevli olan hakemler genelde en deneyimsiz ve yeni başlatmış hakemlerden oluşuyor.” (AntalyaÖğr.3).

-“Yeni başlayan hakemler bir okulun bir yıllık ve daha fazla emeğini ziyan edebiliyor.” (Burduröğrt1).

-“Bir kaç yıl emek, zaman harcıyarak ortaya bir ürün koymaya çalışıyoruz sonra konudan bir haber daha ilk maçı olan stajyer bir hakem görevlendiriliyor ve bütün emekler boşa gittiği gibi bizlerde ve öğrencilerde hayal kırıklığı ve umutsuzluk oluşuyor. Bence Okul Sporları Organizasyonlarındaki en önemli sorunlardan bir tanesi bu.” (Burduröğrt2).

-“Belirli bir prosedür dahilinde gerçekleşiyor ve genel olarak sistemli olduğu için çok sorun yaşanmıyor.” (Burduröğrt3).

-“Görevlerini hakkıyla yaptıklarını düşünüyorum.” (Ispartaöğrt1).

-“Hakemlerimiz işini daha ciddiye alabilirler saha komseri zaten göremiyoruz.” (Ispartaöğrt2).

-“İşlerini iyi yaptıklarına inanıyorum.” (Ispartaöğrt3).

b- GSB (Sportif Eğitim Uzmanı, Antrenör) Görüşleri

-“ Tüm hakem ve gözlemcilerin vs. adil bir yönetim sergilediklerini düşünüyorum.” (Antalyagsb1).

-“İl temsilcileri ile iş birliği halinde olup müsabaka görevlilerin belirlenmesi tüm branş müsabakalarının verimli geçmesini sağlıyor.” (Antalyagsb2).

-“Hakemler elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyor.” (Antalyagsb3).

- “Müsabakalara görevlendirilen hakemler, maç gözlemcisi, saha komiseri, teknik personel vb. görevli personeller maçlarda yeter sayıda bulunduğu işler yolunda gidiyor. (Burdurğsb1).
- “Okul sporları ciddiye alınmadığı için tecrübesiz ve yeni personeller görevlendiriliyor.” (Burdurğsb2).
- “Herkesin görevini düzgün yaptığını düşünüyorum.” (Burdurğsb3).
- “Genel anlamda iyi olduğunu düşünüyorum.” (Ispartağsb1).
- “Genel olarak sorun yok yeterli.” (Ispartağsb2).
- “Hakemler daha adil olabilir bu konuda sorunlar olduğunu düşünüyorum.” (Ispartağsb3).

D- Yolluk, Harcırar

a- MEB (Beden Eğitimi Öğretmenleri) Görüşleri

- “ Yolluk harcırar konusu her zaman beden eğitimi öğretmenin en fazla kafa yorduğu mesele olmaktan çıkamamıştır. Maçlara giderken takım performansını düşünmek yerine en çok yoğunlaştığımız konu harcırar yolluk konaklama yerini ve beslenmemizi ulaşımı karşılayacak mı sorunu olmuştur ve hiçbir zaman karşılayamamıştır.” (AntalyaÖğr.1).
- “Yolluk, harcırar, konaklama bunların hepsi başlı başına büyük bir problem. Ne yatan yolluk yeterli ne de harcırarlar.” (AntalyaÖğr.2).
- “Evet alıyoruz harcırar yolluk ama çok komik ve gerçekten yarısını bile karşılamıyorlar yapılan masrafın. Gerçekten sadece adı var harcırar yolluk konaklama.” (AntalyaÖğr.3).
- “Harcırar ve konaklama ücreti çok yetersiz. Yetirmek mümkün değil.” (Burduröğrt1).
- “Konaklama, ulaşım, ve harcırar en büyük problem harcırar ödemelerinin yetersiz, onunda zamanında olmaması.” (Burduröğrt2).
- “Kredi yurtlar kurumu bünyesinde konaklama gerçekleşti ve öğrencilerden odaların, yatakların hijyeni konusunda şikayetler geldi.” (Burduröğrt3).
- “Harcırar sorunumuz hep vardı hala var.” (Ispartaöğrt1).
- “Türkiye finallerinin konaklamada sıkıntı olmayacak illere verilmesi daha sağlıklı olur genel olarak konaklamada sıkıntı oluyor, harcırar yetersiz.” (Ispartaöğrt2).
- “ Ben dahil arkadaşlarımda hepsi yolluk ve harcırar sıkıntısı yaşadı.” (Ispartaöğrt3).

b- GSB (Sportif Eğitim Uzmanı, Antrenör) Görüşleri

- “ Harcırah kanunu hükümlerince kafilelerin harcırahları müsabakadan döndükten bir hafta içerisinde yatırılmaktadır.” (Antalyagsb1).
- “ Türkiye Birinciliği yarışmalarında herhangi bir sorunla karşılaşmadım.” (Antalyagsb2).
- “ Yolluk, harcırahlar konaklama ücretleri çok düşük kalıyor.” (Antalyagsb3).
- “ Herhangi bir sorunla karşılaşmadık.” (Burdurgsb1).
- “ Bu konular her zaman sorun malesef...” (Burdurgsb2).
- “ Bu konuda öğretmenler sorunlar yaşayabiliyor.” (Burdurgsb3).
- “ Yolluklar biraz daha arttırılabilir.” (Ispartagsb1).
- “ Harcırahlar geç yattıyor, bu konu malesef başlı başına problem.” (Ispartagsb2).
- “ Yolluk harcırah konaklamada öğretmenler bazen sorun yaşayabilmektedir.” (Ispartagsb3).

2- Okul Sporları Geliştirme**A- Spor Bilgi Sistemi****a- MEB (Beden Eğitimi Öğretmenleri) Görüşleri**

- “ Kesinlikle çok karmaşık.” (AntalyaÖğr.1).
- “Kullanışlı; fakat daha iyi geliştirilebilir.” (AntalyaÖğr.2).
- “Çok fazla ayrıntılı bir uygulama bence.” (AntalyaÖğr.3).
- “Çok ama çok karmaşık.” (Burduröğrt1).
- “ Evet kullanışlı olduğu söylenebilir fakat çok karmaşık.” (Burduröğrt2).
- “ Kullanışlı fakat öğrenene kadar baya bir çaba harcamak gerekli.” (Burduröğrt3).
- “Evet kullanışlı fakat daha basit olsa daha güzel olurdu.” (Ispartaöğrt1).
- “Gayet kullanışlı yeterli seviyede bence.” (Ispartaöğrt2).
- “Bazı eksikleri olsa da genel olarak kullanışlı diyebilirim.” (Ispartaöğrt3).

b- GSB (Sportif Eğitim Uzmanı, Antrenör) Görüşleri

-“Kullanışlı. 5 sene öncesine kadar dışardan bir firmanın tasarladığı sistem kullanılıyordu. Sistemsel bir sıkıntı yaşandığında çözümü uzun oluyordu. Spor bilgi sistemi yazılımı GSB Alt yapısından olduğu için çözümler daha hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir.” (Antalyagsb1).

“Evet kullanışlı, açık, anlaşılır bir sistem.” (Antalyagsb2).

-“Kullanışlı işleri kolaylaştıran bir sistem.” (Antalyagsb3).

-“Spor Bilgi Sistemi şuan ki ihtiyaçlara yeterince cevap vermektedir. Gelişen ve değişen şartlara, ihtiyaçlara göre güncellenmekte ve geliştirilmektedir.” (Burdurgsb1).

-“Evet güzel ve kullanışlı.” (Burdurgsb2).

-“Bence kullanışlı ve amaca hizmet ediyor.” (Burdurgsb3).

-“Evet çok kullanışlı ve faydalı.” (Ispartagsb1).

-“Bence çok kullanışlı değil, karmaşık yanları var.” (Ispartagsb2).

-“Geliştirilmesi gereken yanları var bence. Ama genel olarak kullanışlı sayılır. (Ispartagsb3).

B- İletişim ve Organizasyon**a- MEB (Beden Eğitimi Öğretmenleri) Görüşleri**

-“ Etkili bir iletişim olduğunu düşünmüyorum; ama işlerin yürüyeceği kadar. Daha güçlü bir iletişim olabilir. (AntalyaÖğr.1).

-“ Kesinlikle hayır GBS personeli ile iletişim ve organizasyon yok seviyede ancak sorun filan çıkarsa iletişim kuruyorum ” (AntalyaÖğr.2).

-“İletişim konusu gerçekten çok zayıf.” (AntalyaÖğr.3).

-“İletişim olduğunu düşünmüyorum, buda organizasyonlara olumsuz yansıyor.” (Burduröğrt1).

-“Hayır olmuyor. Birakın etkileşimi görüş ve öneri bile alınmıyor.” (Burduröğrt2).

-“Hayır iletişim eksikliği var. Bu eksiklik olmasa organizasyonlar daha iyi olabilir.” (Burduröğrt3).

-“Çok da etkili bir iletişim olmasa da var diye düşünüyorum.” (Ispartaöğrt1).

-“Çok etkili bir iletişim olduğunu düşünmüyorum. Organizasyonlara bazen olumsuz yansıyor. (Ispartaöğrt2).

-“Organizasyon için etkili bir iletişim süreci bence yok.” (Ispartaöğrt3).

b- GSB (Sportif Eğitim Uzmanı, Antrenör) Görüşleri

-“Kesinlikle etkili bir iletişim süreci olmalıdır ama bunu ne kadar gerçekleştiriyoruz bilemiyorum.” (Antalyagsb1).

-“Bu sürecin bireylerin gösterdiği ilgi ve özene bağlı olduğunu düşünüyorum. İletişim sürecinin etkili olabilmesi için tüm olanakların olduğunu düşünüyorum.” (Antalyagsb2).

-“Hayır düşünmüyorum. Önlemler alınmalı.” (Antalyagsb2).

-“Okul sporlarının düzenlemesi sürecinde spor yöneticisi, antrenör, beden eğitimi öğretmeni arasında etkili bir iletişim süreci olmalıdır. Bazı bölge okullarında bunun gerçekleştiği söylenebilir.” (Burduragsb1).

-“Bence iletişim ve organizasyon var ama bu ne derece de etkili bilemiyorum. Daha iyi olabilir diye düşünüyorum. (Burduragsb2).

-“Evet etkili ve olumlu iletişim ve organizasyon süreci olduğunu düşünüyorum. (Burduragsb3).

-“Evet ama daha iyi olabilir.” (Ispartagsb1).

-“Bence bu durum bulunduğumuz yere göre değişiyor.” (Ispartagsb2).

-“Ben bir sorunla karşılaşmadım ama iletişimi artırmak organizasyona daha olumlu yansır.” (Ispartagsb3).

C- Tercihler

1. MEB (Beden Eğitimi Öğretmenleri) Görüşleri

-“Okul sporları organizasyonlarını GSB yapmalı. MEB zamanında daha çok problem yaşıyordu.” (AntalyaÖğr.1).

-“GSB organize etmeli. Çünkü bu alanın ehli tabi ki kendileri.” (AntalyaÖğr.2).

-“GSB organize etmeli ve alanında uzman kişiler ilgilenmeli.” (AntalyaÖğr.3).

-“Farketmez sadece iletişim olmalı. MEB’e kalırsak kara güme kalırız.” (Burduröğrt1).

-“Eskiden MEB yapardı ve işler daha yolunda ve kolay olurdu. MEB `in yapması daha sağlıklı olur gibi tekrar ya da GSB de değişikliklerin olarak devam edilmeside tercih edilebilir.” (Burduröğrt2).

-“Bence izinler, harcamalar, temizlik, sağlık, güvenlik hepsi önemli olduğu için MEB, GSB, Sağlık Bakanlığı, Emniyet bünyesinde spor birimi temsilci belirleyip ortak hareket edilebilir. Toplu yapılan işte toplu hareket etmek daha çok verim getirir. Toplu yapılan işi tek kuruma vermek başta iletişim olmak üzere çoğu şeyde kopukluk yaşanmasına sebep olur” (Burduröğrt3).

-“Bence GSB ile organizasyonlara devam edilmeli.” (Ispartaöğrt1).

-“GSB yapmalı ama MEB bu organizasyonda daha etkin rol almalı.” (Ispartaöğrt2).

-“GSB organize etmeli diye düşünüyorum çünkü tesis ve personel donanımı bakımından daha iyi durumdadır.” (Ispartaöğrt3).

b- GSB (Sportif Eğitim Uzmanı, Antrenör) Görüşleri

-“ GSB çünkü böyle bir bakanlık var iken MEB tarafından organize edilmemeli diye düşünüyorum.” (Antalyagsb1).

-“Okul sporları müsabakalarında GSB ve MEB iletişim halinde olması gerektiğini düşünüyorum.” (Antalyagsb2).

-“GSB organize etmeli ve alanında uzman kişiler organizasyonda görevlendirilmeli.” (Antalyagsb3).

-“ GSB ve MEB arasında okul sporları faaliyetleri koordineli bir şekilde yürütülmelidir. Okullarda duyuru, çocukların iş ve işlemlerinin takibi diğer faaliyet organizasyon işleri de GSB tarafından yapılması uygun olabilir.” (Burduragsb1).

-“GSB organize etmeli çünkü tesis imkanlarımız daha çok.” (Burduragsb2).

-“Bence koordinasyon artırılmalı MEB yada GSB farketmez.” (Burduragsb3).

-“GSB organize etmeli bizim asıl işimiz bu sonuçta.” (Ispartagsb1).

-“Bence hangi bakanlığın yaptığı önemli değil iletişim, koordinasyon gibi durumlar artırılmalı.” (Ispartagsb2).

-“ Tabi ki GSB organize etmeli.” (Ispartagsb3).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya toplam 18 kişi katılmıştır. Katılımcıların: %83,3’ünün erkek, %16,7’sinin kadın olduğu; %33,3’ünün Antalya, %33,3’ünün Isparta, %33,3’ünün Burdur illerinden; %16,7’sinin 1-5 yıl, %27,8’inin 6-10 yıl, %22,2’sinin 11-15 yıl, %33,3’ünün 16 ve üstü hizmet yılı olduğu; %50’sinin MEB personeli (Öğretmen) yine %50’sinin GSB (Sportif Eğitim Uzmanı, Antrenör) olduğu görülmektedir. (Tablo 1).

Araştırmanın iki temadan oluştuğu: birinci temanın okul sporları uyguma süreci olduğu ve kategorilerinin; fikstür, sağlık ve güvenlik, hakem gözlemci ve teknik personel, yolluk ve harcırah kategorileri olduğu ve ikinci temanın ise okul sporları geliştirme olduğu ve kategorilerinin ise; spor bilgi sistemi, iletişim ve organizasyon, tercihler olduğu görülmektedir. (Şekil 1).

Okul sporları uyguma süreci teması içinde bulunan fikstür kategorisine ait beden eğitimi öğretmeni ve GSB çalışanlarının görüşleri değerlendirildiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin genel olarak fikstür çekilişlerinin adil ve uygun şekilde yapıldığını ama bazı beden eğitimi öğretmenleri tarafından fikstürün oldu bittiye getirildiğini ve kendi görüşlerinin tam anlamda alınmadığı yönünde görüş bildirdikleri, GSB çalışanlarının genel görüşlerinde ise yine fikstür çekilişlerinin adil ve uygun şekilde yapıldığını ama bazı GSB çalışanları tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin fikstür çekilişlerine tam anlamıyla katılımın olmadığını bildirdikleri, iller bazında (Antalya, Isparta, Burdur) beden eğitimi öğretmenlerinin kendi içinde ve GSB çalışanlarının da kendi içinde benzer görüşlere sahip olduğu çıkarımına ulaşılmıştır. Araştırmanın bu çıkarımını Aslan ve Sağın tarafından (2021) yılında yapılan çalışma destekler niteliktedir (Aslan & Sağın, 2021).

Okul sporları uyguma süreci teması içinde bulunan sağlık ve güvenlik kategorisine ait beden eğitimi öğretmeni ve GSB çalışanlarının görüşleri değerlendirildiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin genel çoğunluk olarak sağlık ve güvenlik önlemlerini yetersiz olarak tanımladığı ve bazı beden eğitimi öğretmenlerinin ise yeterli bulduğu, GSB çalışanlarının genel görüşlerinde ise fikir birliğinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İller bazında (Antalya, Isparta, Burdur) beden eğitimi öğretmenlerinin genel çoğunluk olarak kendi içinde fikir birliği içinde oldukları, GSB çalışanlarının ise fikir birliği içinde olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Aydemir

(2014) tarafından yapılan çalışma araştırmaya katılan beden eğitimi օęretmenlerinin gօrüşlerini destekler niteliktedir (Aydemir, 2014).

Okul sporları uyguma süreci teması içinde bulunan hakem, gözlemci ve teknik personel kategorisine ait beden eğitimi օęretmeni ve GSB alışanlarının gօrüşleri değerlendirildiğinde ise, beden eğitimi օęretmenlerinin genel çoğunluk olarak hakemleri tecrubesiz olmalarından dolayı yetersiz olarak buldukları, gözlemci ve teknik personelinde yine yetersiz olduğunu ifade ettikleri, GSB alışanlarının gօrüşlerinin ise genel çoğunluk olarak hakemlerin yeterli olduğu ama az sayıda GSB alışanlarının beden eğitimi օęretmenlerine benzer gօrüş sergilediği tespit edilmiştir. İller bazında (Antalya, Isparta, Burdur) beden eğitimi օęretmenlerinin ve GSB alışanlarının genel çoğunluk olarak kendi içinde fikir birliği içinde oldukları bulunmuştur. olakoğlu ve Karaküçük'ün (2006) yılında yaptıkları çalışma bulguları araştırmada ulaşılan beden eğitimi օęretmenlerinin gօrüşleriyle örtüşmektedir (olakoğlu & Karaküçük, 2006).

Okul sporları uyguma süreci teması içinde bulunan yolluk, harcırak kategorisine ait beden eğitimi օęretmeni ve GSB alışanlarının gօrüşleri değerlendirildiğinde, beden eğitimi օęretmenlerinin tamamının bu konuda sorunlar yaşadığı ve çözümünün yıllardan beri bulunamayan bir konu olduğu tespit edilmiştir. GSB alışanlarının çoğunluğunun beden eğitimi օęretmenleri ile aynı gօrüşte oldukları ortaya çıkmıştır. İller bazında (Antalya, Isparta, Burdur) beden eğitimi օęretmenlerinin ve GSB alışanlarının genel çoğunluk olarak kendi içinde fikir birliği içinde oldukları bulunmuştur. Öztürkalan, Gündüz ve Kayışoğlu (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarından olan maddi imkanların artırılması organizasyona olumlu yönde tesir edecektir katılım artacaktır ifadesi araştırmanın çıkarımlarını destekler niteliktedir (Öztürkalan, Gündüz, & Kayışoğlu, 2013).

Okul sporları geliştirme teması içinde bulunan spor bilgi sistemi kategorisine ait beden eğitimi օęretmeni ve GSB alışanlarının gօrüşleri değerlendirildiğinde ise, beden eğitimi օęretmenlerinin çoğunluğunun spor bilgi sistemini karışık ve ayrıntılı olarak buldukları ama kullanışlı olarak da tanımladıkları ortaya çıkmıştır. GSB alışanlarının çoğunluğu beden eğitimi օęretmenleri ile zıt gօrüş bildirdikleri programın kullanışlı ve faydalı buldukları ama az sayıda personelin ise programın geliştirilmesi gerektiği ve karmaşıklık ifade ettikleri tespit edilmiştir. İller bazında (Antalya, Isparta, Burdur) beden eğitimi օęretmenlerinin ve GSB alışanlarının genel çoğunluk olarak kendi içinde fikir birliği içinde oldukları bulunmuştur.

Okul sporları geliştirme teması içinde bulunan iletişim ve organizasyon kategorisine ait beden eğitimi öğretmeni ve GSB çalışanlarının görüşleri değerlendirildiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin tamamının iletişim ve organizasyon konusunda olumsuz yönde görüş bildirdiği GSB çalışanları ile iletişim ve organizasyonun yok seviyesinde olduğu ortaya çıkmıştır. GSB çalışanlarının kendi içinde farklı görüşlere sahip olmasının yanında çoğunluğunun organizasyonun olumlu etkilenmesi adına iletişim ve organizasyon sürecinin geliştirilmesi gerektiği ve bu konuda bazı eksikliklerin olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. İller bazında (Antalya, Isparta, Burdur) beden eğitimi öğretmenlerinin kendi içinde fikir birliği içinde oldukları fakat GSB çalışanlarında ise fikir birliğinin tam olarak olmadığı tespit edilmiştir.

Okul sporları geliştirme teması içinde bulunan tercihler kategorisine ait beden eğitimi öğretmeni ve GSB çalışanlarının görüşleri değerlendirildiğinde ise, beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğunun organizasyonu GSB'nin yapması gerektiği ama MEB ve farklı bakanlıklarında organizasyonda daha aktif görevler almasının organizasyonu olumlu yönde etkileyeceği yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. GSB çalışanlarının görüşleri değerlendirildiğinde ise, organizasyonun GSB tarafında yapılmasının daha olumlu olacağı ama beden eğitimi öğretmenleri gibi benzer bir görüş olarak da MEB'in daha fazla sorumluklar alması iletişim ve koordinasyon süreçlerinin artırılması organizasyona daha olumlu yansıtacağı konusunda görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Genel sonuç olarak: Okul sporları organizasyonlarında; fikstür, sağlık ve güvenlik, hakem, gözlemci ve teknik personel, yolluk ve harcırak, spor bilgi sistemi, iletişim ve organizasyon, farklı bakanlıkların organizasyonda aktif rol alması konularında gereken çalışmaların yapılması ve gereken önlemlerin alınması bu organizasyonlara faydalar sağlayacaktır.

ÖNERİLER

- 1- Okul sporları fikstür çekilişlerinin oldu bittiye getirilmemesi için ve beden eğitimi öğretmenlerinin fikstür çekilişlerine katılımının artırılması yönünde önlemler alınmalıdır.
- 2- Okul sporları organizasyonlarında sağlık ve güvenlik önlemlerin artırılması gerekmektedir.
- 3- Okul sporları organizasyonlarında hakem, gözlemci ve teknik personel konusunda sıkıntılar söz konusudur bu konuda önlemler alınmalıdır.

- 4- Okul sporları organizasyonunda yolluk, harcırah ve konaklama yıllardan beri olup çözülemeyen konuların başını çekmektedir. Bu konuda acilen önlemler alınmalıdır.
- 5- Spor bilgi sisteminin sadeleştirilmesi organizasyona katkı sağlayabilir gerekli önlemler alınmalıdır.
- 6- Organizasyonda MEB ve GSB çalışanları arasında iletişim ve organizasyon sıkıntıları mevcuttur bu konuda önlemler alınması organizasyona yarar sağlayabilir.
- 7- Organizasyonda MEB, GSB dışında diğer bakanlıkların aktif rol alması bu organizasyonlara yararlar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

2. Arslan, H. (2006). "Çözüm Gençliğin Ellerindedir". Ankara: Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu. Eğitim Sen Yayınları.
3. Aslan, M., & Sağın, A. (2021). Türkiye'deki Okul Sporları Organizasyonlarının Bu Organizasyonlara Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. Kafkas Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 1(1), 26-50.
4. Aydemir, İ. (2014). Spor Genel Müdürlüğü'nün Yürüttüğü Okul Sporları Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı.
5. Cankalp, M. (2005). Sporda Yönetim Ve Organizasyon. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
6. Creswell, J. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (3 b.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
7. Çolakoğlu, T., & Karaküçük, S. (2006). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okullarda Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (Gazi BESBD), 35 - 48.
8. GSB. (2022). Okul Spor Faaliyetleri 2021-2022 Eğitim ve Öğretim Yılı Değerlendirme Raporu. Ankara: GBB.
9. Hasırcı, S. (2000). Sporda Denetim Odağı. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
10. İlhan, E., Gencer, E., & Ulucan, H. (2011). Okul Sporlarına Katılan ve Katılmayan İlköğretim Öğrencilerinin Ruhsal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 12(4), 265-276.
11. Kıralk, B. (2021). Nitel Araştırmada Fenomenoloji Deseni: Türleri Ve Araştırma Süreci. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 92-103.
12. Özer, U., & Çolakoğlu, T. (2017). Çağdaş Spor Bilincinin Oluşmasına İlişkin Spor Yöneticilerinin Görüşleri. Ulusal Spor Bilimleri Dergisi, 1(2), 1-11.
13. Öztürkalan, V., Gündüz, N., & Kayışoğlu, N. (2013). Gençlik Spor Genel Müdürlüğü İle Milli Eğitim Bakanlığı Arasındaki Gençlik, Beden Eğitimi, Spor Hizmet Ve Faaliyetleriyle İlgili İşbirliği Protokolünün Okul Sporları Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği). SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 47-53.
14. Polatcan, M., & Kılınc, A. (2018). Eğitim Yönetiminde Araştırma (Fenomenoloji Ve Araştırmalarda Fenomenolojik Yöntem). Ankara: Pegem Akademi.
15. Temel, C., & Akyol, E. (2016). Spor Tesislerinden Spor Organizasyonlarına: Türkiye'De Büyükşehir Belediyelerinin Rolü. Journal of Human Sciences, 13(3), 3711-3719.

16. Yalçın, U., & Balcı, V. (2013). 7-14 Yaş Arası Çocuklarda Spora Katılımdan Sonra Okul Başarılarında, Fiziksel Ve Sosyal Davranışlarında Oluşan Değişimlerin İncelenmesi. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 6(1), 27-33.
17. Yetim, A. (2000). Sporun Sosyal Görünümü. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (Gazi BESBD), , 63-72.
- 18.



BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ (BURDUR İLİ ÖRNEK ÇALIŞMA)

INVESTIGATION OF ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS (BURDUR PROVINCE CASE STUDY)

ALPEREN PEPE², ADEM BEKTAŞ²

¹ *Burdur Mehmet Akif Ersoy Ün. Sosyal Bil. Enst., BURDUR, avalperenpepe@gmail.com*

² *Başköy Ortaokulu Kepez ANTALYA, bektasadem32@gmail.com*

ÖZET

Araştırma, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Burdur ilinde Milli Eğitime bağlı okullarda çalışan Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri, Örneklem gurubu ise bu öğretmenlerden gönüllülük esasına göre belirlenmiş 106 Kadın, 48 Erkek olmak üzere toplam 154 bireyden oluşmaktadır. Araştırmada veriler anket yöntemiyle elde edilmiştir. Anket olarak, Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiş olan, Dağlı, Elçicek ve Han (2018) tarafından da Türkçeye Uyarlanıp Geçerlik ve Güvenirliği yapılmış olan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Cronbach-Alpha değerlerine bakıldığında; birinci boyutta .80, ikinci boyutta .73, üçüncü boyutta .80 ve ölçek toplamında ise .88 olduğu görülmektedir. Bu değerlerde ölçeğin geçerlik ve güvenirliği olan bir ölçek olduğunu göstermektedir. Anketler araştırmacı tarafından örneklem gurubuna konu hakkında bilgi verildikten sonra gönüllülük esasına göre doldurtulmuştur. Bu şekilde 106 kadın ve 48 erkek olmak üzere toplam 154 katılımcı anketi cevaplamıştır. Araştırmada elde edilen veriler analiz için uygun programda bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İstatistik olarak tanımlayıcı istatistiklerden f (%), Descriptive Statistics, karşılaştırmalı istatistiklerden ise “Independent Samples Test” yapılmıştır. Sonuç olarak, araştırma kapsamında elde edilen verilere göre katılımcıların örgütsel bağlılık puanlarının Erkeklerde ($X=3,26399$) Kadınlarda ($X=3,2292$) olduğu ve kararsızım seçeneğinde yoğunlaştığı, cinsiyet değişkenine göre verilen cevapların karşılaştırmalı analizinde ($t=,548$; $p=,584$; $p>0,05$) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre araştırma kapsamında çalışanların örgütsel bağlılıklarının düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel bağlılık, Beden Eğitimi ve Spor, Öğretmen

ABSTRACT

The study aimed to investigate the organizational commitment of physical education and sports teachers. The population of the study consisted of physical education and sports teachers working in schools affiliated with the National Education Directorate in Burdur province, while the sample group consisted of 154 individuals, 106 females and 48 males, selected on a voluntary basis from these teachers. Data for the study were collected through a survey method. The "Organizational Commitment Scale," adapted to Turkish by Dağlı, Elçicek, and Han (2018) from the scale developed by Meyer, Allen, and Smith (1993), was used as the survey instrument. Cronbach's alpha values were found to be .80 for the first dimension, .73 for the second dimension, .80 for the third dimension, and .88 for the overall scale, indicating the validity and reliability of the scale. After providing information about the subject to the sample group, the surveys were administered on a voluntary basis by the researcher, resulting in 106 female and 48 male participants completing the questionnaire. The data obtained from the study were transferred to computer software for analysis. Descriptive statistics in terms of f (%), and "Independent Samples Test" for comparative statistics were conducted. As a result, according to the data obtained in the study, it was found that

the organizational commitment scores of the participants were slightly higher in males ($M = 3.26399$) than in females ($M = 3.2292$), with responses tending towards indecision. The comparative analysis of responses based on gender ($t = .548$; $p = .584$; $p > 0.05$) showed that there was no statistically significant difference at the 0.05 level of significance. According to this result, we can say that the organizational commitment of the employees involved in the research is low.

Keywords: Organizational commitment, Physical education and sports, Teacher

GİRİŞ

Örgütsel bağlılık, çalışanların işletmelerinin amaçlarını ve kurallarını ne kadar benimsediklerini, duygusal olarak ne kadar bağlı olduklarını ve aynı zamanda işlerine devam etme isteklerini ifade eder (Allen ve Meyer, 1996: 252).

Örgütsel bağlılık, çalışanların kuruluşlarına aktif katılımını teşvik eder ve örgütün hedefleri ve değerlerine güçlü bir bağlılık geliştirir. Bu durum, örgütün etkinliğini artırır ve çalışanların örgüte olan bağlılıklarını artırarak hedeflere daha hızlı ulaşılmasını sağlar (Çoban, 2011: 24).

Örgütsel bağlılık, bir çalışanın örgütle kurduğu kimlik birliği ve örgütte kalma niyetini belirleyen bir faktördür. Bu bağlamda, örgütsel bağlılık, çalışana örgüte bağlayan unsurlar ile ayrılma engelleri arasında bir denge sağlar. İşçinin örgüt ile ilişkilendirilen tutumlarını yansıtan bu bağlılık, işe devamsızlık, geç kalma, işten ayrılma veya iş performansında düşüş gibi olumsuz davranışları azaltırken örgütsel performansı artırır (Bülbül, 2007: 1).

Örgütsel bağlılık, işe devamsızlığın azalması ve çalışanların sistem başarısı için daha fazla motive olmaları gibi sonuçlar doğurur. Yüksek örgütsel bağlığa sahip çalışanlar, örgütte kalmaya istekli olup örgütün değerlerini kendi değerleriyle özdeşleştirirler. Bu durum, örgütün başarısında önemli bir etkiye sahiptir (Bozoğlu, 2011: 49).

Örgütsel bağlılığın önemine dair kanıtlar giderek artmaktadır (Meyer ve Maltin, 2010: 323). Bu bağlamda, örgütsel bağlılık, çalışanların iş doyumunu üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Yücel ve Bektaş, 2012: 1599).

Öğretmenler, yaşam boyu öğrenme kültürünü benimseyerek bireysel gelişime katkıda bulunan, yaşam kalitesini artıran ve toplumda demokratik ve dinamik bir atmosferin oluşmasına öncülük

eden önemli figürlerdir. Ayrıca, kültürel etkileşimi teşvik ederler. Bu etki öğrenciler üzerinde doğrudan belirgindir.

Öğretmenler, bazen öğrencilerin okula olan ilgisini artırma, motivasyonlarını yükseltme ve öğrenme ortamlarına uyum sağlama gibi olumlu sonuçlar elde ederken, bazen de olumsuz değerleri yansıtarak öğrencilerin geleceklerini olumsuz etkileyebilirler.

Bu durumda, bir öğretmenin örgütsel bağlılık düzeyi, sadece kendi iş tatminiyle değil, aynı zamanda öğrencilerin gelişimi üzerinde de belirleyici olabilir. Yüksek örgütsel bağlılığa sahip ve çalıştığı kuruma memnuniyet duyan öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratması ve olumlu davranışlar geliştirmesi beklenir (Celep, 2003, s. 37–38).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, okulların eğitim-öğretim programlarını etkili bir şekilde yerine getirmesi için hayati öneme sahiptir. Bu bağlılık, okuldaki çalışanların kalite ve performansının en önemli unsurlarından biridir ve öğretmenler ile okul arasındaki olumlu ve duygusal ilişkiyi yansıtır. Sadece işlerini yapmak ve pasif bir şekilde sadık olmak değil, aynı zamanda iş tatmini, içsel motivasyon ve istek seviyelerini yansıtan bir etkililik düzeyini içerir (Ingersoll, 1997).

Bu sebeple, öğretmenlerin okullarında etkili, verimli ve motive bir şekilde çalışabilmeleri için kendi örgütlerine, mesleklerine ve öğrencilerine bağlılık duymaları önemlidir (Akt. Balay, 2000, s. 71–72). Öğretmenin başarı ve memnuniyeti, bu bağlılığın yüksekliğiyle doğru orantılı olacaktır.

Araştırmada “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının ne düzeyde olduğu ve cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır.

- ✓ Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir.
- ✓ Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları cinsiyetlere göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma, okullarda çalışan Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve örgütsel bağlılığa yönelik ortaya çıkan eksikliklerin ve sorunların

giderilerek çalışma ortamı ve verimliliğin artırılmasına ilişkin önerilerde bulunulması açısından önemlidir.

MATERYAL VE METOT

Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma yönteminde ve survey tarama modelinde bir araştırmadır.

Çalışma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Burdur İli, İl Milli Eğitime Bağlı okullarda çalışan Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri, Örneklem gurubu ise bu öğretmenlerden gönüllülük esasına göre belirlenmiş 106 Kadın, 48 Erkek olmak üzere toplam 154 bireyden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler anket yöntemiyle elde edilmiştir. Anket olarak, Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiş olan, Dağlı, Elçicek ve Han (2018) tarafından da Türkçeye Uyarlanıp Geçerlik ve Güvenirliliği yapılmış olan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından örneklem gurubuna konu hakkında bilgi verildikten sonra gönüllülük esasına göre doldurtulmuştur. Bu şekilde 106 kadın ve 48 erkek olmak üzere toplam 154 katılımcı anketi cevaplamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler analiz için uygun programda bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İstatistik olarak tanımlayıcı istatistiklerden “f (%)”, Descriptive Statistics”, karşılaştırmalı istatistiklerden ise “T” testi yapılmıştır. Karşılaştırmalı istatistikte 0,05 manidarlık düzeyi, güven aralığı olarak alınmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları

	N. Dağılım	% Dağılım
Erkek	48	31,2
Kadın	106	68,8

Toplam	154	100,0
--------	-----	-------

Tablo 1’de araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet durumları sorgulanmaktadır. Bu sorguya göre katılımcıların, %31,2’si erkek, %68,8’ i kadın olarak görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların “Örgütsel Bağlılık” Soru Önermelerine Verdikleri Cevapların Tanımlayıcı İstatistik “Descriptive Statistics” Dağılımı

	N	Minimum	Maximum	Mean
1.Mesleki hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder	154	1,00	5,00	4,0455
2.Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum	154	1,00	5,00	3,9740
3.Okulumu karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum	154	1,00	5,00	1,7727
4. Okulumu karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum	154	1,00	5,00	1,5909
5.Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi görmüyorum	154	1,00	5,00	1,6299
6.Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.	154	1,00	5,00	4,2857
7.Şu anda bu okulda çalışıyor olmam hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindedir.	154	1,00	33,00	4,0065
8.Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi	154	1,00	5,00	3,6753
9.Şu anda okulmdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.	154	1,00	5,00	3,1688
10.Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.	154	1,00	5,00	3,1818
11.Eğer bu okula kendimden birçok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünürdüm	153	1,00	5,00	3,2876
12.Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur	154	1,00	5,00	3,4416
13.Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/ sorumluluk hissetmiyorum	154	1,00	5,00	1,9481
14.Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararına olsa dahi, şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum	154	1,00	5,00	3,0260
15.Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim	154	1,00	5,00	3,1558
16. Bu okul benim sadakatimi “bağlılığımı” hak ediyor.	154	1,00	5,00	3,8052
17.Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/ sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam	154	1,00	5,00	4,1623
18. Bu okula çok şey borçluyum	154	1,00	5,00	4,1623

Tablo 2’ katılımcıların örgütsel bağlılığa yönelik soru önermelerine verdikleri cevaplar görülmektedir. Katılımcılar bu soru önermelerinde en az 1,00 en fazlada 5,00 puan almaktadır. Bu soru önermelerinden en az “1,5909” en fazlada “4,2857” puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 3.Katılımcıların Toplamda Verdikleri Cevaplara Göre Örgütsel Bağlılıkları “Descriptive Statistics” Dağılımları

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Örgütsel Bağlılık	154	2,17	4,78	3,2400	,36263

Tablo 3’de katılımcıların toplamda verdikleri cevaplara göre örgütsel bağlılıklarına verdikleri cevap ortalamaları görülmektedir. Bu ortalama puanın (3,2400) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre katılımcıların örgütsel bağlılık puanlarının kararsızım seçeneğinde yoğunlaştığı, bu sonuca göre de katılımcıların örgütsel bağlılık durumlarının belirsizlik içerisinde olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıklarının “Independent Samples Test” Dağılımı

Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)
Erkek	48	3,2639	,38601	,548	,584
Kadın	106	3,2292	,35290		

Tablo 4’te katılımcıların cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık durumlarına verdikleri cevap puanları görülmektedir. Yapılan karşılaştırmalı istatistikte ($t=,548$; $p=,584$; $p>0,05$) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani cinsiyetlere göre verilen cevaplarda anlamlı bir görüş ayrılığı yoktur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmaya toplam 154 birey katılmıştır. Bunlardan %31,2’si erkek, %68,8’ i kadın olduğu görülmektedir (Tablo 1).

Katılımcıların örgütsel bağlılığa yönelik verilen soru önermelerine verdikleri cevaplarda en az 1,00 en fazlada 5,00 puan almaktadırlar. Bu soru önermelerinden en az “1,5909” en fazlada “4,2857” puan aldıkları görülmektedir (Tablo 2).

Katılımcıların “örgütsel bağlılık” soru önermelerine toplamda verdikleri cevaplara baktığımızda, ortalama puanın (3,2400) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre katılımcıların örgütsel bağlılık puanlarının kararsızım seçeneğinde yoğunlaştığı, bu sonuca göre de katılımcıların örgütsel bağlılık durumlarının belirsizlik içerisinde olduğunu söyleyebiliriz (Tablo 3). Bu sonuç geleceğin neslinin yetiştirildiği okullarda çalışan öğretmenlerin okul olarak örgütsel bağlılıklarının belirsiz olması kurumsal bağlılıklarının ve ait olma duygusunun düşük

olmasını, okullarında mutlu olmadıklarının bir göstergesidir. Okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düşük olması, öğrencilere yönelik verilen eğitim ve öğretimde olumsuz yönde yansır.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık durumlarına verdikleri cevap puanlarında ise, yapılan karşılaştırmalı istatistikte ($t=,548$; $p=,584$; $p>0,05$) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani cinsiyetlere göre verilen cevaplarda anlamlı bir görüş ayrılığı yoktur. Verilen cevapların ortalama puanlarına baktığımızda Erkeklerin ($X=3,26399$ Kadınların ($X=3,2292$) olduğu görülmektedir (Tablo 4). Bu puanların ortalama olarak kararsızım seçeneğinde olduğunu söyleyebiliriz. (Atik ve Üstüner,2014; Nayir,2013; Demirtaş, 2010; Kurşunoğlu ve ark. 2010; Yalçın ve İplik, 2007) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin yapmış oldukları benzer çalışmalarında kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulgusu araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Diğer taraftan (Çoban ve Demirtaş, 2011) yapmış oldukları benzer çalışmalarında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla anlamlı bir biçimde örgütsel bağlılıklarının daha fazla olduğunu bulgusu ile, (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen 2010) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise örgütsel bağlılığın alt boyutlarından olan normatif bağlılığın erkeklere göre kadınların lehine daha yüksek olduğu bulguları araştırma bulgusu ile zıtlık göstermektedir. Araştırmada çeşitli okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel açıdan kendilerini mutlu, huzurlu hissetmeleri ile çalıştıkları kuruma ilişkin bağlılık düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olmadığı sonucu çıkarılabilir. Literatürde yapılan benzer araştırmalarda araştırma bulgusuyla örtüşen bulgular olduğu gibi, farklı bulgular da bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilere göre katılımcıların örgütsel bağlılıklarının genel olarak kararsızım seçeneğinde yoğunlaştığını, cinsiyet değişkeninde ise anlamlı bir farkın olmadığını ve bu sonucun eğitim veren kurumsal bir örgüt için oldukça kötü bir sonuç olduğunu söyleyebiliriz.

ÖNERİLER

- ✓ Ülke yönetiminin okul çalışanlarının örgütsel bağlılıklarının güçlendirecek tatmin edici bir ücret ve kendilerine değer verildiğini hissettirecek bir politikası olmalı.
- ✓ Okul idarecileri ve yönetenler çalışanların örgütsel bağlılıklarını arttırmaya yönelik, sosyal faaliyetler ve okula aidiyet duygusunu artırıcı çalışmalar yapmalı.

- ✓ Çalışanların örgütsel bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyen durumlar araştırılarak belirlenmeli ve bu olumsuzlukların ortadan kaldırılması için gerekli çalışmalar yapılmalı.
- ✓ Bu çalışma ve benzer çalışmalar evren ve örneklem genişletilerek farklı açılardan irdelenmeli.

KAYNAKLAR

1. Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252–276.
2. Atik, S., & Üstüner, M. (2014). İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 133-154.
3. Balay, R. (2000). “Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı (Ankara İli Örneği)” Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
4. Bülbül, M. (2007). Örgütsel bağlılık ve kamu kuruluşlarına yönelik araştırma. Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
5. Bozoğlu, G. (2011). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık açısından eğitim sektöründe Yalova ilinde karşılaştırmalı bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
6. Celep, C. (2003). Öğretmenlerin Okul Dışına Kendini Adama Noktaları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28 (127), 37-44.
7. Çoban, Ü. (2011). İş değerlerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin analizi ve hemşireler üzerinde bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
8. Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 317-348.
9. Dağlı, A., Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018). Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:17 Sayı:68 (1765-1777).
10. Demirtaş, H. (2010). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 177-206.
12. Ingersoll, R. M. (1997). *Teacher Professionalization and Teacher Commitment: A Multi Level Analysis*. National Center for Education Statistics, Statistical Anysis Report. New Jersey: Washington DC.
13. Kurşunoğlu, A., Bakay, E., & Tanrıoğen, E. B. A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-115.
14. Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extensionand test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.

15. Meyer, J. P. & Maltin, E. R. (2010). Employee commitment and well-being: A critical review, theoretical framework and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 77 (2), 323-337.
16. Nayir, F. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyi. *İlköğretim Online*,12(1), 179-189.
17. Yalçın, A. & İplik, F. N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1): 395-412.
18. Yücel, I. & Bektaş, C. (2012). Job satisfaction, organizational commitment and demographic characteristics among teachers in turkey: younger is better?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1598-1608.



**İLKOKULDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN SOSYAL ADALET ALGISI İLE
KAYNAŞTIRMA-BÜTÜNLEŞTİRME EĞİTİMİNE İLİŞKİN DUYGU, TUTUM VE
KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' PERCEPTIONS OF SOCIAL JUSTICE
AND THEIR FEELINGS, ATTITUDES, AND CONCERNS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION

MUSA ANAÇI DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHTAP COŞGUN BAŞAR²

1 MEB, Özel Eğitim Öğretmeni, Burdur, Türkiye, musanac@gmail.com

2 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Burdur, Türkiye, mcbasar@mehmetakif.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sosyal adalet algıları ile kaynaştırma eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan korelasyonel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Burdur il merkezindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri evrenini temsil eden 255 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler Torres-Harding vd. (2012) tarafından geliştirilen ve Cırık (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sosyal Adalet Tutumları Ölçeği" ve Forlin vd. (2011) tarafından geliştirilen ve Bayar vd. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış ve betimsel istatistikler, regresyon analizi ve kantil regresyondan yararlanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, katılımcı öğretmenlerin yüksek düzeyde sosyal adalet algısına sahip olduklarını ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sosyal adalet algıları ile kaygı düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal adalet algısı arttıkça kaygı düzeyi azalma eğilimindedir. Ayrıca, araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu, öğretmenlerin duygu düzeyleri yükseldikçe kaygı düzeylerinin de doğrusal olarak arttığını ortaya koymaktadır. Bu çalışma, daha ileri araştırmalar için öneriler sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Sosyal Adalet, Kaynaştırma Eğitimi, Özel Eğitim.

ABSTRACT

This study aims to explore the relationship between classroom teachers' perceptions of social justice and their feelings, attitudes, and concerns about inclusive education. Correlational survey model, one of the quantitative research methods, is used. The sample constitutes 255 classroom teachers representing the population of classroom teachers working at primary schools in Burdur provincial centre in the 2023-2024 academic year. Data is collected via "Social Justice Attitudes Scale" developed by Torres-Harding et al. (2012) and adapted to Turkish by Cırık (2015) and "Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised Scale" developed by Forlin et al. (2011) and adapted to Turkish by Bayar et al. (2015).

SPSS program is utilized and descriptive statistics, regression analysis and quantile regression are used to analyse the data. Results of this study unveils that participant teachers have high level of social justice perceptions and their level of sentiment, attitude and anxiety towards inclusion students is at moderate level. Concordantly, significant relationship is found between social justice perceptions and anxiety levels of the teachers. As the perception of social justice increases, the level of anxiety tends to decrease. Besides, another significant finding obtained from the study reveals that as the teachers' sentiment levels rise, their anxiety levels linearly ascend. This study concludes with suggestions for further research.

Keywords: Social Justice, Inclusive Education, Special Education.

1. GİRİŞ

1. Araştırmanın Amacı

Yaşadığımız yüzyılda dünyaya paralel olarak Türkiye genelinde gerçekleşen toplumsal, ekonomik ve kültürel değişimler yaşanmakta ve bu değişimler ile birlikte farklılıklara saygı duyma ve hoşgörülü olma gibi birçok yeni özellik kişilerden beklenir hale gelmiştir. Bu özelliklerden biri olan sosyal adalet bilinci, toplumsal hayat içerisinde her bireyin kendini güven ortamı içerisinde hissederek, ilgi ve ihtiyaçlarını en üst seviyede karşılayıp potansiyelini ortaya koymasını amaçlamaktadır (Bursa, 2015). Bunun yanı sıra toplumsal yaşam içinde var olan sosyal ayrımcılıkların giderilmesini de amaçlamaktadır. Mevcut eğitim sistemimizin içinde bulunan kaynaştırma öğrencileri de bu ayrımcılıktan en fazla etkilenen bireyler olarak göze çarpmaktadır (Erol Karaca ve Nam, 2021). Kaynaştırma öğrencileri normal gelişim gösteren akranlarından gerek zihinsel gerek bedensel engellerinden dolayı kendilerinden beklenen normal gelişim ve davranışları gösterememektedir. Bu durumda özellikle ilköğretim kademesinde belirgin bir şekilde ayrımcılığa yol açmakta ve kaynaştırma öğrencilerinin akademik geriliğe ve psikolojik sorunlar yaşamasına yol açmaktadır. Bu durumun düzeltilmesinde kuşkusuz en büyük görev sınıf öğretmenlerine düşmektedir (Çarkıt, 2020). Araştırma ile öğretmenlerin sosyal adalet algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin sosyal adalet görüşleri ile kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterlik alguları arasındaki ilişkinin inceleneceği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Kavramsal olarak ilişkisel tarama modeli; birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin birbirleri ile olan ilişkisinin, değişimin ve değişimin şiddetinin belirlendiği tarama modeli olmaktadır, bu modelde temel olarak değişkenlerin birbirleri ile etkileşimi ele alınmakta, birlikte değişip, değişmediği ve eğer aralarında bir ilişki varsa bu ilişkinin yönü ve şiddeti incelenmektedir (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreninin 2023-2024 eğitim öğretim yılında Burdur İl merkezinde birinci kademedeki çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Cırık, (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Adalet Ölçeği ve Bayar, Özaşkın, ve Bardak, (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan [Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği](#) kullanılmıştır. Ölçek sahiplerinden ölçeklerin kullanımına ilişkin izin alınmıştır.

3.BULGULAR

İlkokulda çalışan öğretmenlerin sosyal adalet algısı ile kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada, alt amaçlara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

3.1. Sınıf öğretmenlerinin sosyal adalet algılarının düzeyi nedir?

Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Adalet Algılarının Düzeyi ile ilgili tanımlayıcı istatistiklerin SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) yazılımı kullanılarak değerlendirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler, veri setindeki merkezi eğilim, dağılım ve değişkenlik ölçütlerine ilişkin bilgileri içermektedir. Tablo 1, verinin ortalaması, medyanı, modu, standart sapması ve aralığı gibi temel istatistiksel bilgileri içermektedir (Field, 2013).

Tablo 1. Sosyal adalet algı düzeylerine ilişkin tanımlayıcı bilgiler

	N	Missing	Mean	Median	Mode	SD	Minimum	Maximum
sosyal_tutum	255	0	6.38	6.64	7.00	0.905	1.00	7.00
D_Kontrol	255	0	5.85	6.00	6.00	0.916	1.00	7.00
oznel_norm	255	0	5.06	5.25	5.50	1.168	1.00	7.00
Egilim	255	0	5.79	6.00	6.00	1.028	1.00	7.00

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sosyal adalet algılarının düzeyi, Sosyal Adalet Ölçeği'nin dört alt boyutu - Sosyal Adalet Yönelik Tutum, Davranışsal Kontrol, Öznel Normlar ve Davranışı Sergileme Eğilimi - üzerinden incelenmiştir. Elde edilen tanımlayıcı istatistikler, öğretmenlerin bu boyutlar çerçevesinde sosyal adalet konularına yönelik algılarını ortaya koymaktadır. Her bir boyut, 255 katılımcının yanıtları üzerinden değerlendirilmiş ve 7'lik Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekte 1 puan en düşük, 7 puan ise en yüksek algı düzeyini temsil etmektedir.

Tablo 1'de sunulan tanımlayıcı istatistiklere göre, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sosyal adalet algılarının düzeyi, Sosyal Adalet Ölçeği'nin dört alt boyutu esas alınarak incelenmiştir. Bu boyutlar sırasıyla Sosyal Adalet Yönelik Tutum, Davranışsal Kontrol, Öznel Normlar ve Davranışı Sergileme Eğilimidir. Ölçekte 1 en düşük, 7 en yüksek algı düzeyini belirtmektedir. Toplam 255 katılımcının cevapları analiz edilmiştir.

"Sosyal Adalete Yönelik Tutum" boyutunda katılımcı öğretmenlerin ortalama puanı 6,38'dir. Boyuttaki medyan 6,64 iken, mod 7,00'dır. Bu değerler, öğretmenlerin sosyal adalete yönelik genel tutumlarının olumlu olduğuna işaret etmektedir. Standart sapma 0,905 olarak bulunmuş olup, katılımcılar arasında büyük oranda benzer görüşlere rastlandığını, ancak az sayıda öğretmenin farklı düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir.

"Davranışsal Kontrol" boyutunda katılımcı öğretmenlerin ortalama puanı 5,85'tir. Bu boyuttaki medyan ve modun her ikisi de 6,00'dır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sosyal adalet konusundaki davranışsal kontrol algılarının olumlu olduğuna işaret etmekte, ancak bunun Sosyal Adalete Yönelik Tutum boyutuna kıyasla biraz daha düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Standart sapma 0,916 olup, katılımcı algıları arasında bu boyutta daha fazla farklılık olduğu söylenebilir.

"Öznel Normlar" boyutunda katılımcı öğretmenlerin ortalama puanı 5,06; medyan puanı 5,25 ve en sık tekrar eden puan ise 5,50'dir. Bu boyutta standart sapma 1,168 olarak bulunmuştur; bu, katılımcılar arasında nispeten yüksek derecede fikir ayrılıklarının olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sosyal adalet konusundaki öznel norm algılarının diğer boyutlara kıyasla daha farklılaştığı izlenimi vermektedir.

Araştırmanın "Davranışı Sergileme Eğilimi" olarak adlandırılan boyutunda, elde edilen bulgulara göre ortalama puan 5.79 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, katılımcıların bu boyutta gösterdikleri eğilimlerin genel bir değerlendirmesini sunmaktadır. Öte yandan, medyan ve mod değerlerinin her ikisi de 6.00 olarak belirlenmiş olup, bu durum, öğretmenlerin bu boyuttaki algılarında ve tutumlarında belli bir eğilimin yaygın olduğunu göstermektedir. Standart sapmanın 1.028 olması ise, katılımcılar arasında bu boyutta bir çeşitliliğin ve farklılık gösteren algıların mevcut olduğunu işaret etmektedir.

Genel olarak elde edilen tanımlayıcı istatistikler, sınıf öğretmenlerinin sosyal adalete ilişkin tutum ve davranışları konusunda genel bir eğilimi yansıtmaktadır. Öğretmenlerin tüm boyutlardaki ortalama puanlarının 5'in üzerinde çıkması, onların sosyal adalet konusuna karşı olumlu bir yaklaşıma sahip olduklarına işaret etmektedir. Bununla birlikte standart sapma değerlerinin varlığı, algılamalar arasında bir miktar farklılık bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenler arasında sosyal adalet konularına dair değişen deneyim ve perspektifler olabileceğini düşündürmektedir. Elde edilen bulgular, eğitim politikaları ve uygulamaları açısından sosyal adaletin teşvik edilmesi ve desteklenmesinde önemli bir rol oynayabilir.

3.2. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygılarının düzeyi nedir?

Araştırmada ikinci amaç olarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri incelenmiştir. Tablo 2'de öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı durumlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. 4'lük Likert ölçeği kullanılarak yapılan değerlendirmede, öğretmenlerin bu konudaki duygu, tutum ve kaygıları 1 (en düşük) ile 4 (en yüksek) arasında bir spektrumda incelenmiştir.

Tablo 2. Kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerine ilişkin tanımlayıcı bilgiler

	N	Missing	Mean	Median	Mode	SD	Minimum	Maximum
duygular	255	0	2.35	2.40	2.40	0.449	1.00	4.00
tutumlar	255	0	2.40	2.40	2.60	0.500	1.00	4.00
kaygi	255	0	2.52	2.40	2.80	0.543	1.00	4.00

Öğretmenlerin "Duygu" boyutunda kaynaştırma eğitime yönelik ortalama puanları 2,35; medyan ve mod puanları ise 2,40'tır. Bu bulgular, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygusal durumlarının olumlu düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Standart sapmanın 0,449 çıkması, öğretmenler arasında bu konudaki duygular açısından düşük düzeyde farklılık olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygularının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

"Tutum" boyutunda ortalama 2,40; medyan 2,40 ve mod 2,60 olarak bulunmuştur. 0,500 olan standart sapma, tutum boyutunun duygu boyutuna göre biraz daha yüksek bir dağılım gösterdiği bulgulanmıştır. Bu da öğretmenler arasında kaynaştırmaya yönelik tutum konusunda daha fazla farklılık olduğuna ve bazı öğretmenlerin bu konuda daha olumlu görüşlere sahip olabileceğine işaret etmektedir.

"Kaygı" boyutunda ortalama 2,52; medyan 2,40 ve mod 2,80'dir. 0,543 olan standart sapma, diğer boyutlara kıyasla bu boyutta daha yüksek dağılım olduğunu göstermektedir. 2,80 olan en yüksek mod değeri de cevapların daha yüksek kaygı seviyelerine doğru bir eğilim göstermektedir.

3.3. Sınıf öğretmenlerinin sosyal adalet algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygıları arasında ilişki var mıdır?

Tablo 3 te yer alan korelasyon matrisi, sınıf öğretmenlerinin sosyal adalet algılarının toplam puanı (sosyal_adalet_top) ile kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki istatistiksel ilişkileri Spearman'ın rho korelasyon katsayısı üzerinden göstermektedir. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Örneklem büyüklüğü (N) 255 olarak belirtilmiştir ve her bir korelasyon katsayısı için serbestlik derecesi (df) 253 olarak hesaplanmıştır.

3.3.1. Sosyal Adalet Algısı ve Kaynaştırma Eğitime Yönelik Duygu:

Sosyal adalet algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik duygular arasındaki ilişki, Spearman'ın rho korelasyon katsayısı ile -0.085 olarak belirtilmiştir. Bu negatif korelasyon, sosyal adalet algılarının yüksekliği ile duygular arasında zayıf bir ters yönlü ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak, p-değeri 0.177 ile bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Sosyal adalet algısı ile kaynaştırma eğitime yönelik duygular arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere hesaplanan Spearman rho korelasyon katsayısı -0,085 olup, negatif yönlü ancak zayıf düzeyde bir ilişkiye işaret etmektedir.

3.3.2. Sosyal Adalet Algısı ve Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutum:

Sosyal adalet algısı ile kaynaştırma eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkinin gücünü tespit etmek amacıyla yapılan Spearman rho korelasyon analizinde elde edilen 0,103'lük korelasyon katsayısı pozitif yönlü ancak zayıf bir ilişkiyi göstermektedir. Buna göre, sosyal adalet algısı yükseldikçe kaynaştırmaya karşı daha olumlu bir tutum sergilenme eğilimi bulunmaktadır. Ancak $p=0,101$ olarak bulunan p -değeri, gözlenen bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığını ifade etmektedir. Yine de 0,05 anlamlılık düzeyine son derece yakın çıkması dikkat çekicidir.

3.3.3. Sosyal Adalet Algısı ve Kaynaştırma Eğitime Yönelik Kaygı:

Sosyal adalet algısı ile kaynaştırmaya yönelik kaygı arasında Spearman rho korelasyon katsayısı -0,130 olarak bulunmuştur. $p=0,038$ olması, aralarında zayıf düzeyde negatif yönde ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Buna göre, sosyal adalet algısı arttıkça, kaynaştırma eğitime yönelik kaygı azalmaktadır.

3.4. Sınıf öğretmenlerinin sosyal adalet algıları onların kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Araştırmada 4. alt amaç olarak sınıf öğretmenlerinin sosyal adalet algılarının, kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bağımlı değişkenin farklı dağılım kantilleri üzerindeki etkisini analiz eden Kantil Regresyon (Quantile Regression) yöntemi kullanılabilir. Bu, doğrusal olmayan ilişkileri de yakalayabilen non-parametrik bir modeldir. Ancak, non-parametrik modeller genellikle daha karmaşık ve yorumlanması zor olduğundan, uzmanlık gerektiren istatistik yazılımlarının kullanımını gerektirebilir. Python'daki bazı kütüphaneler bu tür modellemeler için sınırlı destek sunsa da, çoğunlukla parametrik yöntemlere odaklanmıştır.

Kantil regresyon analizi, sınıf öğretmenlerinin sosyal adalet algısı puanlarının, kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygı puanlarının dağılımının farklı kantilleri üzerindeki etkisini değerlendirmek için kullanılmıştır. **Statsmodels** kütüphanesindeki **QuantReg** sınıfı, bağımlı değişkenlerin farklı kantil değerleri (örneğin medyan ya da 0.25 ve 0.75 kantiller) için regresyon denklemleri tahmin etmeye olanak tanır. Bu sayede doğrusal olmayan ilişkiler de analiz edilebilir. Sosyal adalet algısı puanları bağımsız değişken, duygu, tutum ve kaygı puanları bağımlı değişkenler olarak ayrı modeller kurulmuş ve değerlendirilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

4.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, ilkokulda çalışan öğretmenlerin sosyal adalet algısı ile kaynaştırma eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Burdur Merkez ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine

‘Sosyal Adalet Ölçeği’ ve ‘[Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği](#)’ uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik olarak; öğretmenlerin sosyal adalet algısı, 4 alt boyutuyla (Sosyal Adaletle Yönelik Tutum, Davranışsal Kontrol, Öznel Normlar ve Davranış Sergileme Eğilimi) incelenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin 4 alt boyutta da yüksek düzeyde sosyal adalet algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Alanyazına bakıldığında ülkemizde sosyal adalet algısı ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Kıran (2019) eğitim yöneticilerinde evrensellik-farklılık yönelimi, sosyal adalet algısı ve bazı demografik değişkenlerini incelediği araştırmasında, eğitim yöneticilerinin Sosyal adalet algısı ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 84 olduğu göz önüne alındığında katılımcıların 65,4 puan ortalaması yükseğe yakın olarak değerlendirilmiştir.

Diğer bir çalışmada Gürgen (2017), ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet algısını incelemiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak yürütülen çalışmada sosyal adaletin 4 alt boyutuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Tüm kademelerde çalışan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında fazla bir fark görülme de okullarda sosyal adaleti geliştirmek ve öğretmen ile yöneticilerin davranışlarına yerleştirmek için çeşitli uygulamalar ve politikalar geliştirmenin gerekli olduğu söylenmiştir. Araştırma sonucunda özellikle yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yüksek seviyede sosyal adalet algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Bursa (2015) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimlerini araştırdığı çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenini kullanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 10 öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerin çoğunun sosyal adalet kavramını, eşitlik ve adalet olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Sosyal adalet eğitimi fırsat eşitliği yaratmak, sosyal adaleti kavram olarak öğretmek ve öğrencilere sosyal adaletle ilgili değerleri kazandırmak olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmadan genel olarak öğretmenlerin çoğunun sosyal adalet kavramını sınırlı bir şekilde algıladıkları ve bu doğrultuda ders içi deneyimlerinin de sınırlı kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2009) lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada lise öğretmenlerinin genel sosyal adalet algı düzeylerinin ortalaması 3.79 ile olumlu düzeyde bulunmuştur. Etik liderliğin tüm alt boyutları ile sosyal adaletin algılanması arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sosyal adalet algısını en çok etkileyen davranış yöneticilerin sosyal sorumluluk davranış biçimidir. Sosyal adalet algısını en az etkileyen davranış ise yöneticilerin etik okul kültürü ve iklimi oluşturma davranışıdır.

Etik liderde bulunması gereken özelliklerden biri olan yetkinlik kavramına değinen bir başka çalışmada ise Pantic ve Florian (2015), öğretmenlerin kapsayıcılık ve sosyal adalet için değişimin araçları olarak hareket etmeye hazırlanması, okulların ve sistemlerin gelişimi için ortak sorumluluğu içerecek şekilde genişletilmiş bir yetkinlik gerektirdiğinden bahseder ve bu yetkinliğin bir amaç duygusu, yani sosyal adaletle bağlılıkla ve başkalarıyla işbirliği içinde çalışmak da dahil olmak üzere kapsayıcı bir pedagojik yaklaşımda yeterlilikle elde edilebileceğinin altını çizer. Benzer şekilde, çalışma grubunu 20 sınıf öğretmeni ve 10 özel eğitim öğretmenin oluşturduğu çalışmada Lalvani (2013), kapsayıcı uygulamaları hayata geçirme konusunda güçlü bir isteklilik ifade eden öğretmenlerin demokratik toplumlar, eşitlikçi eğitim ve sosyal adaletle ilişkili olarak kapsayıcı eğitime dair pozitif inançlara sahip olduğunu vurgulayan benzer bulgulara ulaşmıştır. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını benimseyen ve etik liderlik yetkinlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sosyal adalet algılarının da olumlu olduğu sonucuna varabiliriz. Mevcut çalışmaların sonuçları sosyal

adalet algısının hem öğretmenlerde hem de yöneticilerde yüksek seviyelerde çıkması çalışmamızın sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci amacına yönelik bulgulara baktığımızda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin duygu boyutunda 2.35 ortalama bulunmuştur. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmenlerin duygu boyutuna verdiği cevaplarının benzer olduğunu göstermektedir. Bu ortalama öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik ılımlı bir tutum sergilediğini göstermektedir. Tutum boyutunda, 2.40 ortalama öğretmenlerin duygular boyutuna göre daha olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Kaygı boyutunda ise 2.52 ortalama ile diğer boyutlara göre daha yüksek seviyede kaygı taşıdıkları söylenebilir.

Genel olarak sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin ortalamasının biraz üstünde olduğu görülmektedir. Ancak özellikle kaygı boyutundaki yüksek standart sapma ve mod değeri, öğretmenler arasında bu konuda daha belirgin farklılıklar olduğuna ve bazı öğretmenlerin daha yüksek düzeyde kaygıya sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlar, kaynaştırma konusunda öğretmenlere yönelik destekleyici çalışmaların önemini ortaya koymaktadır.

Alan yazında kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerini araştıran çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların (Çağırın, 2023; Kılıç, 2022; Salah, 2021; Filiz, 2021) sıklıkla öğretmenlerin demografik özellikleri bağlamında inceleme yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların hepsinde de benzer sonuç bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucunda da, söz konusu çalışmaların sonucuna paralel olarak 3 alt boyutta da ortalama düzeyde sonuç ile karşılaşmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik bulgulara baktığımızda, sosyal adalet algısı arttıkça kaynaştırmaya yönelik duygularda azalma eğilimi görülmektedir. Bununla birlikte, p-değerinin 0,177 çıkması nedeniyle bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla sosyal adalet algısıyla kaynaştırma eğitime dair duygu boyutu arasında belirgin bir ilişkiden söz etmek mümkün görünmemektedir.

Sosyal Adalet Algısı ve Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutum alt boyutuna bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur. Bu durum sosyal adalet algısının yükselmesinin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutum sergileme olasılığını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal adalet algısı ile kaynaştırmaya yönelik kaygı boyutunda ise negatif yönlü bir ilişkiden söz edebiliriz. Sosyal adalet algısı ile kaygı boyutu arasındaki ilişki İstatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu durum sosyal adalet algısı arttıkça öğretmenlerdeki kaygı düzeyinin azaldığı olarak yorumlanmıştır.

Genel olarak duygulardaki olumlu yöndeki artışa paralel bir şekilde tutumlarda da benzer yönde artış eğilimi gözlenmektedir. İlişkinin zayıf düzeyde olmakla birlikte istatistiksel açıdan anlamlı olduğu söylenebilir. Duygu ve kaygı düzeyinde ise güçlü bir ilişkiden söz edebiliriz. Duygulardaki artışa bağlı olarak kaygıda da artış yaşandığını, öğretmenlerin kaynaştırmaya dair duyguları yoğunlaştıkça, kaygılarının da o denli arttığı söylenebilir.

Araştırmanın son alt amacı sınıf öğretmenlerinin sosyal adalet algıları onların kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygılarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığıdır. Bu amaca ilişkin bulgulara bakıldığında sosyal adalet algısı ile tutum arasında anlamlı bir ilişki

görülmemiştir. Kaygı üzerinde ise sınırlı anlamda ama zayıf bir ilişkide söz edebiliriz. Duygular üzerinde ise anlamlı bir ilişki görülememektedir.

Sonuç olarak sosyal adalet algısı öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik 3 alt boyutuyla da yordamamaktadır diyebiliriz. Bu sonuca bakıldığında da alanyazındaki çalışmaların (Çağırın, 2023; Kılıç, 2022; Salah, 2021; Filiz, 2021) sonucu ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Bayar, A., Özaşkın, A.G. ve Bardak, Ş. (2015) Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 175- 186
2. Bursa, S. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Algı ve Deneyimleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir..
3. Cirik, I. (2015). Psychometric characteristics of the Social Justice Scale's Turkish form and a structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 23-44.
4. Çağırın, G. (2023). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarının İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
5. Çarkıt, C. (2020). Kaynaştırma Öğrencilerinin Okuma Eğitimine Yönelik Uygulamalar. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(48), 667-686. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.580454>
6. Erol Karaca, Z., & Nam, D. (2021). Kronik Bir Sosyal Sorun: Engellilere Yönelik Ayrımcılık. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 167-194.
7. Eryılmaz, E. (2019). David Hume's Account of Justice. *İnsan ve Toplum Dergisi*, 1-28.
8. Filiz, İ (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yeterlilikleri ile Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu Tutum ve Kaygıları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
9. Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and Concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65
10. Gürgen, B. (2017). Okullarda Sosyal Adalet Algısının İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir:
- 11.
12. Kılıç Z.F. (2022). Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygı Düzeylerini Belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
13. Kıran, M. (2019). Eğitim Yöneticilerinde Evrensellik-Farklılık Yönelimi, Sosyal Adalet Algısı ve Bazı Demografik Değişkenlerin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Rize.
14. Lalvani, P. (2013) Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education, *Disability & Society*, 28:1, 14-27, DOI: 10.1080/09687599.2012.692028

27. Özdemir, M. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Aile Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
28. Pantić, N., Florian, L. (2015) Developing teachers as agents of inclusion and social justice, *Education Inquiry*, 6:3, 27311, DOI: 10.3402/edui.v6.27311
29. Salah, Ü. (2021). Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarını İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yozgat.
30. Torres-Harding, S.R., Siers, B., & Olson, B. (2012). Development and Psychometric Evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal of Community Psychology*, 59 (1-2), 77-88. doi: 10.1007/s10464-0111-9478-2.
31. Özdemir, M. (2009). Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki (İstanbul Avrupa Yakası örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.



ŞİİRLER TEMEL ALINARAK HAZIRLANAN TÜRKÇE ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN SÖZ VARLIĞINA ETKİSİ

(THE EFFECT OF POETRY BASED TURKISH ACTIVITIES ON CHILDREN'S VOCABULARY)

ELİF ÇAKIROĞLU, PROF. DR. ZEYNEP FULYA TEMEL

1 Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, elifcakiroglu8606@gmail.com

2 Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, ftemel@gazi.edu.t

ÖZET

Okul öncesi dönemde Türkçe etkinliklerinde yer alan şiirler, çocukların dil gelişimine ve söz varlığına önemli katkılar sağlayabilmektedir. Şiirler, ritmik yapısı, tekrarlanan kelimeleri ve çocukların ilgisini çekecek konularıyla çocukların dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim gören çocuklara sunulan şiir temelli Türkçe etkinliklerinin, çocukların söz varlığına etkisinin belirlenmesidir. Belirtilen amaç doğrultusunda çalışma deney ve kontrol grubu olarak eşit sayıda ayrılmış olan 36-69 aylık toplam 28 çocuk ile nicel araştırma yöntemi yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki çocuklara araştırma kapsamında belirlenen şiirler öğretilirken, kontrol grubuna Milli Eğitim Okul Öncesi Programı'nda yer alan rutin eğitimle devam edilmiştir ve herhangi bir destekleyici eğitim sağlanmamıştır. Şiir çalışmasının çocukların söz varlıklarına olan katkısı ön-test ve son-test metafor formu ile çalışmaya uygun geliştirilen puanlama yöntemi ile belirlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesi işlemi henüz devam ettiği için araştırma sonuçlarının bildiride tartışılmasına karar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Söz varlığı, Şiir etkinlikleri, Türkçe etkinlikleri.

ABSTRACT

Poems used in Turkish preschool activities can support children develop their language skills and vocabulary. Poems help children develop their language skills through rhythmic structure, repeated words, and attention-grabbing topics. The purpose of this study is to determine the impact of poetry-based Turkish activities for pre-school children on their language development. In accordance with the stated purpose, the quantitative research method was carried out with a full experimental design, with a total of 28 children aged 36-69 months divided equally into experimental and control groups. While the children in the experimental group were taught the poems chosen for the study, the control group received routine education in the National Education Preschool Program with no additional support. The contribution of poetry study to children's language skills was determined using the pre-test and post-test metaphor form, as well as the study's scoring method. Since the data evaluation is still ongoing, it was decided to discuss the research findings in the paper.

Keywords: Preschool, Vocabulary, Poetry activities, Turkish activities.

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem, dil gelişimi açısından oldukça önemlidir ve çocukların bu dönemde dil becerilerini geliştirmeleri için çeşitli etkinlikler önem taşımaktadır. Türkçe etkinliklerinin söz varlığı üzerindeki etkisi, çocukların kelime dağarcığını genişletmelerine, dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasına ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayıcı etkiye sahiptir (Connor ve ark., 2006). Özellikle oyun tabanlı etkinlikler, hikâye anlatımı, şarkılar, şiirler ve tekerlemeler gibi Türkçe etkinlikler, çocukların sözcükleri daha hızlı öğrenmelerine ve kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Üstelik bu etkinlikler, çocukların dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda dilin yapısal özelliklerini de öğrenmelerine olanak tanımaktadır (Rasulova ve Abdullaeva, 2023).

Bu etkinlikler arasında yer alan şiir okuma etkinlikleri okul öncesi dönemde, çocukların dil gelişimine; ritimli yapıları, tekrar eden kelimeleri ve melodik özellikleri sayesinde sözcük dağarcığını zenginleştirme noktasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca şiirler, henüz anadil eğitimi almaya başlamamış çocuklar için dil bilgisi kurallarının öğrenilmesine de katkı sağlayabilmektedir. Şiirler genellikle özgün bir dil kullanımına sahiptir ve bu dil kullanımı çocukların dil yapısını ve kelime bilgisini güçlendirerek; kafiye ve uyak gibi yapısal özellikleri ile de çocukların dilin yapısını daha iyi anlamalarına ve dilin ritmik yapısını kavramalarına yardımcı olmaktadır (Hindman ve ark., 2012). Şiir okuma etkinlikleri ayrıca çocukların duygusal ve sosyal gelişimine de katkı sağlamaktadır. Zira şiirler genellikle duyguları ve hayalleri ifade etme amacıyla yazıldığından, çocukların duygusal dünyalarını ifade etmelerine ve empati kurmalarına yardımcı olmaktadır (Kim, 2017).

Türkçe etkinliklerinin söz varlığı üzerindeki etkisi tam olarak ölçülemez de genel olarak dil gelişimine olumlu katkıları olduğu düşünülmektedir (Göçer, 2010). Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocuklara çeşitli Türkçe etkinlikleri sunulması, dil gelişimlerine destek olmakta ve iletişim becerilerinin güçlenmesine yardımcı olmaktadır. Endüstri çağımızda çocuk gelişiminin önemi artmıştır (Demir, 2016). Oyuncaklardan kıyafetlere, yiyeceklerden kitaplara kadar her alanda çocuklara sunulan seçenekler sınırsız bir hal almıştır. Özellikle çocuklara yönelik olarak basılan ve yayıncılık sektöründeki kitaplar bize pek çok farklı çocuk şiir kitabıyla tanışma fırsatı sunmuştur. Bu imkanlar dahilinde çocukların seviyesine uygun şiir kitaplarının çocuklarla buluşturulması hem ebeveynlerin hem de eğitimcilerin sorumluluğunda olmaktadır (Örge Onuk, 2012).

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde şiir okuma etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarında söz varlığına olan etkilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür. Bu çalışmamızın özgün yönünü ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim gören çocuklara sunulan şiir temelli Türkçe etkinliklerinin, çocukların dil gelişimine etkisinin belirlenmesidir ve bu yönde saha araştırması gerçekleştirilmiştir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende planlanmıştır. Okul ortamında yapılan deneysel çalışmalarda, okulun sürekli eğitim sisteminin bozulmaması ve daha objektif veriler elde edilmesi nedeniyle genellikle yarı deneysel desen tercih edilmektedir (Erden, 1998). Ön test-son test kontrol gruplu modelde toplam iki grup vardır. Bunlardan biri deney grubu 14 çocuk, diğeri ise kontrol grubu 14 çocuk olarak etkinlikler uygulanmıştır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara İli Akyurt ilçesinde bir okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Toplamda 28 sayıdaki çocuk kontrol (n=14) ve deney (n=14) grubu olarak ayrılmıştır.

Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta süre ile belirlenen şiirler öğretilmiş, kontrol grubundaki çocuklar ise mevcut Milli Eğitim Okul Öncesi Programı ile eğitimlerine devam etmişlerdir. Kontrol grubundaki çocuklar herhangi bir destekleyici eğitim programına dahil edilmemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından belirlenen metafor testinde kullanılan kelimeler “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Türkçe Etkinliklerinde yer alan şiir kitaplarından uzman görüşü alınarak 25 şiir ve 50 kelime seçilerek belirlenmiştir. Metafor testi puanlanırken araştırmacı tarafından geliştirilen metafor değerlendirme skalası dikkate alınmıştır. Verilen yanıtlar kendi içerisinde ilişki bakımından “Zayıf-Güçlü” şeklinde nitel olarak değerlendirilmiştir.

Zayıf için değer aralığı 0-2 arasında;

- 0: yanıt yok
- 1: ilk yanıt
- 2: ilk yanıt ve çünkü ifadesi verilmiş ancak tam anlamını karşılamıyor

Güçlü doğru ifade için değer 3 olarak belirlenmiştir;

- 3: ilk yanıt ve çünkü ifadesi verilmiş ve ifade anlamı karşılıyor

Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar her soru için araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirildikten sonra toplam puan maksimum 150 minimum puan 0 olacak şekilde bir puanlama ortaya çıkmıştır. Çalışmaya uygun olarak geliştirilen puanlamanın geçerlilik ve güvenilirliği iki uzman görüşü alınarak sağlanmıştır. Ön test-son teste alınan puanlar arasındaki değişimler SPSS’te değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmada ilk olarak kontrol ve deney gruplarının ön-test ve son-test puanları ile ortalamaları belirlenmiştir (Tablo 1). Verilerin çarpıklık - basıklık değerleri incelendiğinde -1,5 ile +1.5 arasında oldukları tespit edilmiştir. Tabachnik' in (2013) bildirdiği üzere de bu durumda parametrik test tekniklerinin kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 1. Kontrol ve Deney Grupları Ön-test ve Son-Test Puanları ve Ortalamaları

Öğrenciler	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test
1	0	0	1	124
2	0	7	8	136
3	16	7	27	147
4	0	6	23	145
5	8	7	29	145
6	10	8	17	141
7	0	13	4	147
8	0	3	0	143
9	20	4	20	142
10	7	4	6	143
11	12	48	11	149
12	0	12	0	150

13	10	3	5	146
14	0	11	0	150
Toplam (Ort.±S.S.)	5,928±6,911	10,785±10,460	9,500±11,673	143,428±6,767

Tablo 1’de görüldüğü üzere deney grubunun hem ön-test hem de son-test puan ortalamaları daha yüksektir. Betimsel özelliklerin belirlenmesinin ardından gruplar arasındaki farklılığa ilişkin analizlere geçilmiştir. İlk olarak başlangıçta çocukların söz varlığı seviyeleri arasındaki farklılık bağımsız örneklemeler arası t testi ile incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Kontrol ve Deney Grubu Ön-Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T Testi

Kontrol	N	F	t	df	p
Ön-test & Son-test	28	0,058	-0,985	26	0,336*

*p<0,05

Tablo 2’de görülen sonuçlara göre kontrol ve deney grupları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05). Ardından Tablo 3’te geleneksel eğitim uygulamasının gerçekleştirildiği kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarının aralarındaki farklılığa dair ilişkili örneklemeler arası t testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3. Kontrol Grubu Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T Testi

Kontrol Grubu	N	Korelasyon	t	df	p
Ön-test & Son-test	14	0,599	-2,163	13	0,051

*p<0,05

Tablo 3’te elde edilen sonuçlar incelendiğinde de kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0,05). Sonrasında ise deney grubu ön-test ve son-test arasındaki farklılık ilişkili örneklemeler arası t testi ile incelenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Deney Grubu Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T Testi

Deney Grubu	N	Korelasyon	t	df	p
Ön-test & Son-test	14	0,125	-42,328	13	0,000*

*p<0,05

Tablo 4’te yer alan sonuçlara göre kontrol grubunun aksine deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Son olarak grupların son test puanları arasındaki farklılıklar, bağımsız örneklemeler arası t testi ile gerçekleştirilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Kontrol ve Deney Grubu Son-Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T Testi

Kontrol	N	F	t	df	p
Ön-test & Son-test	28	5,610	-39,837	26	0,026*

*p<0,05

Tablo 5'te yer alan sonuçlara göre iki grubun son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$).

4. TARTIŞMA, SONUÇ

Okul öncesi eğitim gören çocuklara sunulan şiir temelli Türkçe etkinliklerinin, çocukların dil gelişimine etkisinin belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada 60-72 aylık okul öncesi çocuklarda şiir etkinliğinin söz varlığına etkileri incelenmiştir. 14 Kontrol ve 14 deney grubu olmak üzere toplamda 28 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada deney grubuna 8 hafta süre ile seçilen kelimeleri kapsayan etkinlikler seçilerek haftada üç etkinlik olacak şekilde uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel ders planına ek olarak herhangi bir etkinlik yapılmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deney-kontrol gruplu çalışmalarda iki grup arasında çalışma başlangıcında anlamlı bir farklılığın olmaması araştırmanın güvenilirlik düzeyini artırmakla birlikte örneklem dağılımının da doğru yapıldığını göstermektedir. Belirlenen iki grubun benzer düzeylerde olması deneysel olarak gerçekleştirilen uygulamanın etkinliğini daha fazla ön plana çıkarmaktadır. Araştırmada ikinci olarak kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde geleneksel eğitim programları genellikle sınıf içi derslerde yoğunlaşırken, çocukların oyun ve keşfetme gibi doğal öğrenme süreçlerine pek fazla yer vermemektedir. Oysaki çocukların dil gelişimi oyun, şarkı, şiir ve hikâye anlatımı gibi etkinliklerle desteklenmelidir. Ayrıca geleneksel eğitim programlarında görsel ve işitsel öğelerin yeterince kullanılmaması da söz varlığını geliştirmede engel olabilmektedir. Özellikle renkli ve ilgi çekici materyallerle desteklenen etkinlikler, çocukların dikkatini çeker ve öğrenmeyi daha keyifli hale getirmektedir. Toub ve ark. (2018) yaptıkları çalışmada kitap okumayı takiben oyun yolu ile öğrencilerin söz varlıkları gelişimlerini incelemişler ve kitap okuma etkinliğinin, serbest oyun oynayan çocuklara kıyasla söz varlığı gelişiminde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Literatüre paralel şekilde bu çalışmada da kontrol grubunun aksine deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda tıpkı diğer Türkçe etkinliklerinde olduğu gibi şiir okuma etkinlikleri de çocukların söz varlığı gelişimini desteklemiştir. Lim ve Chew (2018), çalışmalarında çocuklarda fonolojik farkındalığın gelişimi için de şiirlerin kullanılabileceğini öne sürmüşlerdir. Ayrıca Powell (2021) de okul öncesi dönemde uygulanan şiir etkinliklerinin, çocukların kelime dağarcığını tekrar yoluyla pekiştirdiğini ve buna ek olarak şiirlerin drama etkinlikleri ile de desteklenmesinin çocukların yaşantı ile kalıcı öğrenmelerini desteklediğini bildirmiştir. Yine bir başka çalışmada Watson (2008), okul öncesi dönem çocuklarının söz varlıklarının anadil eğitimi etkinliklerine bağlı olarak değiştiğini bildirmiştir. Bu etkinlikler ve metinler arasında da şiirlere dikkat çekmiştir. Görüldüğü üzere okul öncesi dönemde söz varlığının zenginleştirilmesine yönelik olarak literatürdeki çalışmalar birbirlerini desteklemektedir. Bizim çalışmamızda da son olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit

edilmiştir. İstatiksel olarak anlamlı farklılıktan ziyade iki grubun son test puanları arasında çok ciddi bir fark (Kontrol Son Test Ort.: 10,785±10,460; Deney Son Test Ort.: 143,428±6,767) olduğu da Tablo 1’de görülmektedir. Bu bağlamda şiirlerde geçen ve çocukların söz varlıklarına katkıda bulunan kelimelerin etkinlikler yardımıyla çocukların söz varlıklarına kazandırılması son test deney ve kontrol grubu sonuçlarına bakılarak deney grubundaki çocukların Türkçe söz varlıklarında anlamlı ve güçlü bir etki yarattığı görülmüştür. Okul öncesi dönemde şiir etkinlikleri düzenlenmesi söz varlığını zenginleştirmenin yanı sıra aynı zamanda çocukların her öğrendikleri yeni kelimeleri sorgulamaları, keşfetmeleri ve dikkatini çekmeleri sağlanmıştır. Bu bağlamda mevcut eğitim programlarının düzenlenmesi ve daha fazla anadil etkinliğinin yer almasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu araştırma gerçekleştirilirken karşılaşılan en büyük sınırlılık konuya ilişkin kıyaslanmanın yapılabileceği çalışmalar olmamasıdır. Bu nedenle okul öncesi dönemde söz varlığı gelişiminin incelendiği farklı araştırmaların yapılması da tavsiye edilmektedir.

5. KAYNAKÇA

1. Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665.
2. Demir, C. (2016). Türkçe Eğitim-Öğretim Programları ve Kişisel Söz Varlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 141-161.
3. Göçer, A. (2010). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies*, 5(1).
4. Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education & Development*, 23(4), 451-474.
5. Kim, S. J. (2017). “Freedom for Me Is to Play Heartily in a Playground” Writing Poetry Develops Children’s Voices. *YC Young Children*, 72(5), 38-43.
6. Lim, C. T., & Chew, F. P. (2018). Using poems to increase phonological awareness among children. In *Issues and Trends in Interdisciplinary Behavior and Social Science* (pp. 33-40). CRC Press.
7. Örgen Onuk, E. (2012). Adapazarı merkez ilçesindeki okul öncesi kurumlarında okutulan masalların söz varlığının 6 yaş çocukları düzeyine uygunluğu (Sakarya örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
8. Powell, N. (2021). The poetry of early childhood. Laurea University of Applied Sciences Degree Programme in Social Services.
9. Rasulova, A., & Abdullaeva, G. (2023). The Significance Of Children's Poetry In Literacy Teaching. *Science and innovation*, 2(C6), 12-16.
10. Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., ... & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1-17.
11. Watson, B. G. (2008). Preschool Book Reading: Teacher, Child, and Text Contributions to Vocabulary Growth (Doctoral dissertation).

**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE EKCRAN BAĞIMLILIĞINA İLİŞKİN
EBEVEYN FARKINDALIĞININ VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**
EXAMINING PARENTAL AWARENESS OF SCREEN ADDICTION IN EARLY CHILDHOOD ACCORDING TO
PARENTS' OPINIONS

MÜBERRA ÖZCAN¹, DOÇ. DR. OSMAN EROL² . ŞENAY SİPAHİ³

¹ *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Burdur, Türkiye*

² *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Burdur, Türkiye,*
erol@mehmetakif.edu.tr

³ *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Burdur, Türkiye*

Özet: Bu araştırmanın amacı okulöncesi dönem velilerinin ekran bağımlılığı konusundaki farkındalıklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu araştırma nitel araştırma desenine göre dizayn edilmiştir. Veri toplama aracı olarak ekran bağımlılığı farkındalığı ile ilgili açık uçlu soruların yer aldığı anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Burdur ilinde yer alan bir anaokulunda öğrenim gören 59 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Veriler incelendiğinde velilere göre çocukların uzun süre ekrana maruz kalması başta dikkat dağınıklığı, dikkat süresinde azalma ve odaklanamama gibi problemlere yol açabilmektedir. Bunun yanında veliler uzun süre ekran kullanımının çocukların aileleri ve arkadaşları ile iletişim problemlerine yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bu çalışma, erken çocukluk döneminde ekran bağımlılığı konusunda ebeveyn farkındalığını artırmak ve bu konuda politika ve program geliştirme süreçlerine katkı sağlamak için önemli bulgular sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Ekran Bağımlılığı, Ebeveyn Farkındalığı, Erken Çocukluk*

Abstract: The aim of this study is to examine the views of preschool parents regarding their awareness of screen addiction. This research was designed according to the qualitative research design. A questionnaire form containing open-ended questions about screen addiction awareness was used as a data collection tool. The participants of the research consist of 59 parents of students studying in a kindergarten in Burdur. The data obtained was analyzed with the descriptive analysis method. When the data is examined, according to parents, children's exposure to screens for a long time can lead to problems such as distraction, decreased attention span and inability to focus. In addition, parents stated that long-term screen use causes children to have communication problems with their families and friends. In this context, this study provides important findings to increase parental awareness about screen addiction in early childhood and to contribute to policy and program development processes on this subject.

Keywords: *Screen Addiction, Parental Awareness, Early Childhood*

1. GİRİŞ

Teknolojinin hızla gelişmesi ve dijitalleşmenin günlük hayatımızdaki yeri arttıkça, ekran kullanımı da her yaşta insan için yaygınlaşmaktadır. Bu durum, erken çocukluk dönemindeki çocuklar için de geçerlidir. Özellikle son yıllarda, tablet ve akıllı telefon gibi mobil cihazların erişilebilirliği ve kullanımının artması, erken yaşta ekran bağımlılığı riskini de beraberinde getirmiştir. Ekran bağımlılığı, çocukların gelişimini olumsuz etkileyebilecek bir problemdir. Başta dikkat eksikliği olmak üzere, hiperaktivite bozukluğu (DEHB), uyku problemleri, dil gelişiminde gecikme ve obezite gibi birçok sağlık sorununun yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimde de probleme yol açabilmektedir (Çöteli, 2017; Ertemel ve Aydın, 2018; Halbrook ve O'Donnell, 2019; Hermawati ve diğerleri, 2018; Morahan-Martin, 2005; Smahel ve diğerleri, 2020). Bunun yanında ekran karşısında uzun süre hareketsiz kalan çocuklar, fiziksel olarak da sorunlar yaşayabilmektedir (Sigman, 2017; Yin ve diğerleri, 2020). Özellikle merak uyandırıcı sahneler çocukların ekrana bağlılığını artırırken aynı zamanda da istem dışı ve ölçsüz bir şekilde beslenmelerine neden olabilmektedir. Dolayısıyla bu durum çocuklarda obeziteyi harekete geçirebilmektedir (Çöteli, 2017). Fiziksel aktivite eksikliğinin neden olduğu olumsuz etkiler arasında gelişim sorunları, göz kuruması, baş ağrısı, duruş bozuklukları gibi bedensel sorunlar bulunmakla birlikte kişilik bozuklukları, hızlı sıkılma ve gerçeklerden kaçma isteği, agresif tutum geliştirme ve artan kaygı düzeyi gibi psikolojik sorunlar da yer almaktadır (Ertemel ve Aydın, 2018). Gelecekte, psikiyatri, pediatri ve toplum sağlığı alanlarında çalışan profesyonellerin, dijital oyun bağımlılığı ve bu bağımlılığın yol açabileceği sorunlarla daha sık karşılaşmalarının beklenmesi zor değildir (Irmak ve Erdoğan, 2016).

Okul öncesi dönem çocukların kendini ifade etme becerilerindeki sınırlılık göz önünde bulundurulduğunda bu yaş grubundaki çocuklarda ekran bağımlılığı gibi problemleri belirlemenin en iyi yolu çocuğun bakımından ya da eğitiminden sorumlu yetişkinlerden bu konuda bilgi almaktır (Domoff ve diğerleri; 2019). Buna göre erken çocukluk döneminde ekran kullanımının kontrol altında tutulması ve ebeveynlerin bu konudaki farkındalığının artırılması büyük önem taşımaktadır.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı okulöncesi dönem velilerinin ekran bağımlılığı konusundaki farkındalıklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Ebeveynleri görüşleri doğrultusunda;

- Çocukların hafta içi/hafta sonu ekran kullanım süreleri ne kadardır?
- Çocuklar ekran kullanım süresi boyunca izledikleri/yaptıkları nelerdir?
- Çocuklar ekran kullanım süresi boyunca kullandıkları platformlar nelerdir?
- Çocukların uzun süre ekrana maruz kalması durumunda karşılaşılan problemler nelerdir?
- Çocukların ekran kullanım süresinin uzunluğunun anne/baba, akran ve kardeş iletişimine etkisi nelerdir?
- Çocukların ekran kullanım süresi -zaman sınırlaması için izlenen yollar nelerdir?
- Zaman sınırlaması yapılmasının çocuklara olumlu etkileri nelerdir?
- Ebeveynlerin zaman sınırlaması yapmama nedenleri nelerdir?
- Ekran kullanım süresini kısıtlama, engelleme ya da izin vermememin neden olduğu problemler nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma bir çalışma olup, çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen, verilerin araştırma sorularına veya önceden belirlenmiş kavramsal çerçeveye göre belirli temalar altına yerleştirildiği analiz türüdür (Büyüköztürk, ve diğerleri, 2021).

2.1. Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini Burdur ilinde yer alan bir anaokulunda öğrenim gören 59 öğrenci velisi oluşturmaktadır.

Tablo1. Katılımcıların demografik özellikleri

		N	%
Çocuğun Yaşı	4 yaş	19	32,20
	5 yaş	31	52,24
	6 yaş	9	15,25
Çocuğun Cinsiyeti	Erkek	27	45,76
	Kız	32	54,24
Kullanılan Teknolojik Cihaz	Bilgisayar	3	5,08
	Tablet	26	44,07
	Akıllı Telefon	50	84,75
	TV	34	57,63

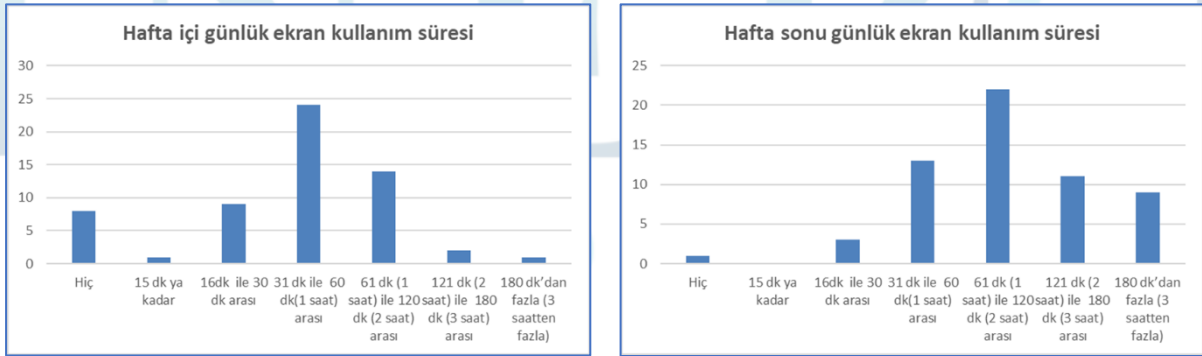
Tablo 1' e göre katılımcıların okulöncesi dönem çocuklarının % 45.76' sı erkek , % 52.24'ünün 5 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Ayrıca velilere göre çocuklar en fazla akıllı telefon kullanmaktadırlar (%84,75).

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak ekran bağımlılığı farkındalığı ile ilgili açık uçlu soruların yer aldığı anket formu kullanılmıştır. Anket formu uzman görüşü doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu anket formunda araştırmacının alt amaçlarına yönelik olarak:

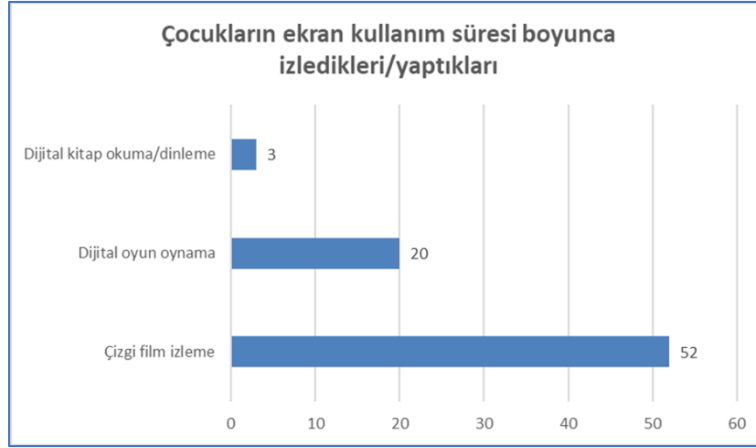
- Çocukların hafta içi ve hafta sonu günlük ekran kullanım süreleri,
- Çocukların ekran kullanım süresi boyunca izledikleri/yaptıkları,
- Çocukların ekran kullanım süresi boyunca kullandıkları platformlar,
- Çocukların ekran kullanım süresince anne babaların neler yaptıkları,
- Çocukların uzun süre ekrana maruz kalmasının sebep olduğu problemler,
- Çocukların ekran kullanım süresinin uzunluğunun anne baba, akran/arkadaş ve kardeş iletişimine etkileri,
- Çocukların ekran kullanım süresi -zaman sınırlaması için izlenen yollar,
- Zaman sınırlaması yapılmasının çocuklar için olumlu etkileri,
- Ekran kullanım süresini kısıtlama, engelleme ya da izin vermemenin neden olduğu problemler ilgili sorular yer almaktadır

3. BULGULAR



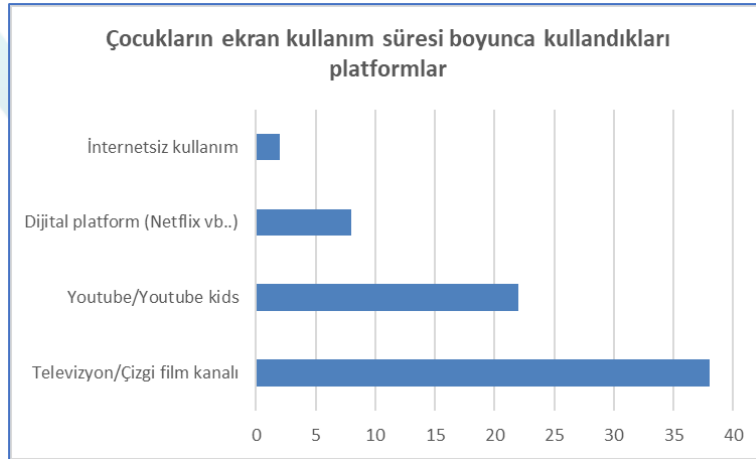
Şekil 1. Çocukların hafta içi ve hafta sonu günlük ekran kullanım süreleri

Şekil 1 incelendiğinde ebeveyn görüşlerine göre çocuklar hafta içi en çok 31-60 dk arası, hafta sonu ise en çok 61-120 dk arası ekrana maruz kalmaktadır. Buna göre hafta sonu çocukların ekran kullanım süresi artmaktadır.



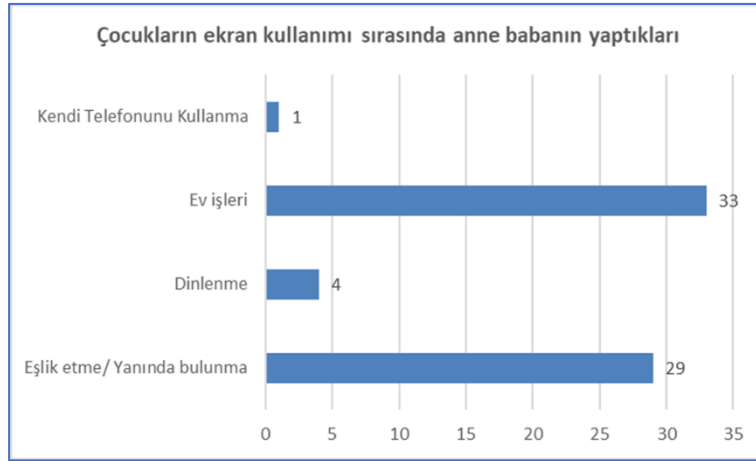
Şekil 2. Çocukların ekran kullanım süresi boyunca izledikleri veya yaptıkları

Şekil 2' ye göre ebeveynler çocuklarının ekran kullanım süresi boyunca en çok çizgi film izlediklerini belirtmişlerdir. Çizgi filmin ardından en çok dijital oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir.



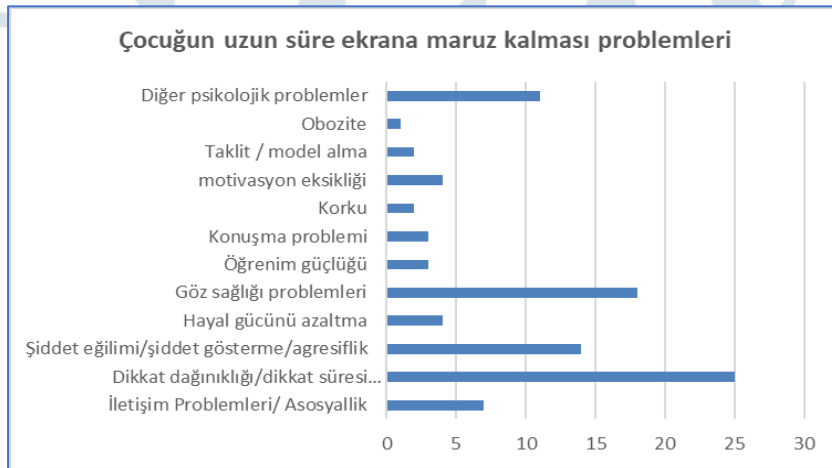
Şekil 3. Çocukların ekran kullanım süresi boyunca kullandıkları platformlar

Çocukların ekran kullanım süresi boyunca kullandığı platformlar incelendiğinde (Şekil 3) en fazla televizyon ve çizgi film kanallarını, internette ise “Youtube/Youtube Kids” platformlarını kullandığı görülmektedir.



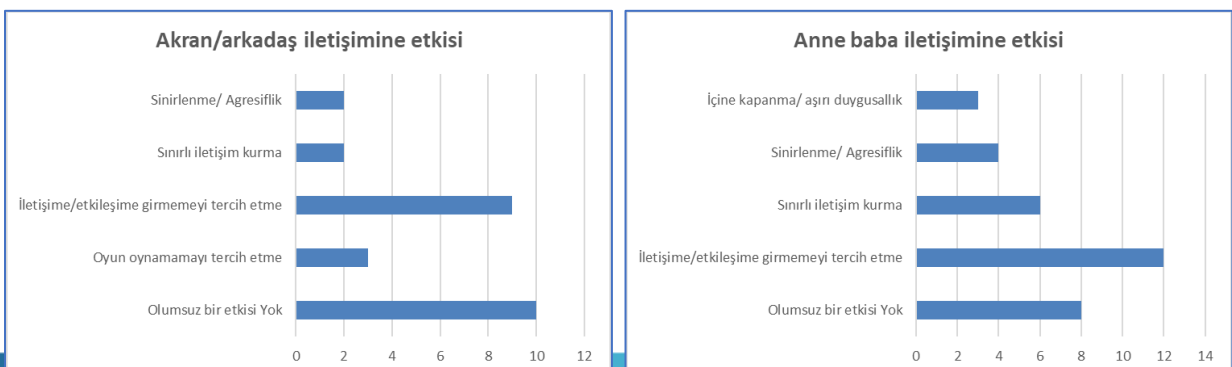
Şekil 4. Çocukların ekran kullanım sırasında anne ve babaların yaptıkları

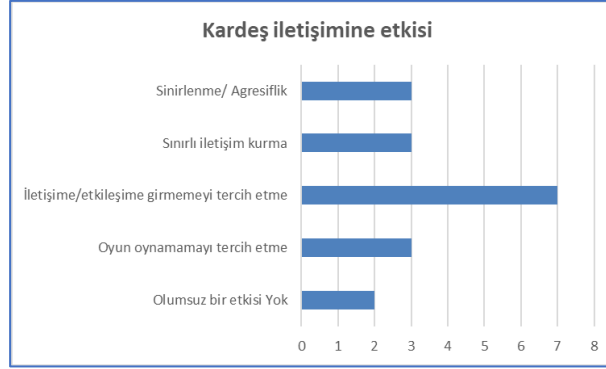
Bulgulara göre çocukların ekran kullanımı sırasında anne babaların büyük bir bölümü ev işleri ile meşgul olduklarını veya çocuklarının yanında olduklarını ve onlara eşlik ettiklerini belirtmişlerdir (Şekil 4). Bunun yanında ebeveynlerin görüşlerine göre çocukların uzun süre maruz kalmalarının en fazla dikkat dağınıklığına, göz sağlığı problemlerine ve bazı psikolojik problemlere neden olduğunu ifade etmişlerdir (Şekil 5).



Şekil 5. Çocukların uzun süre ekrana maruz kalması sonucu oluşabilecek problemler

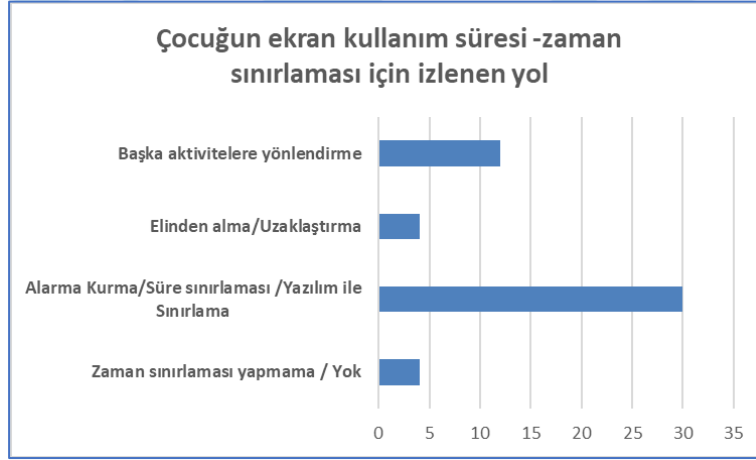
Ebeveynler ekran süresinin uzunluğunun çocuklarda arkadaş, anne-baba ve kardeş iletişimde problemlere yol açtığını ve genellikle iletişime veya etkileşime geçmemeyi tercih etme şeklinde olduğunu belirtmişlerdir (Şekil 6).





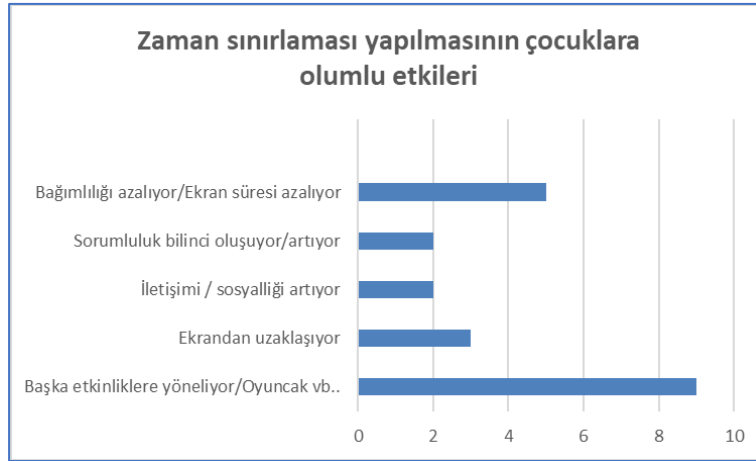
Şekil 6. Çocukların ekran kullanım süresinin uzunluğunun akran/arkadaş, anne/baba ve kardeş iletişimine etkisi

Bulgulara göre ebeveynler çocuklarının ekran kullanım süresini sınırlandırmak adına alarm kurduklarını, yazılım ile süre sınırlandırması yaptıklarını belirtmişlerdir (Şekil 7).

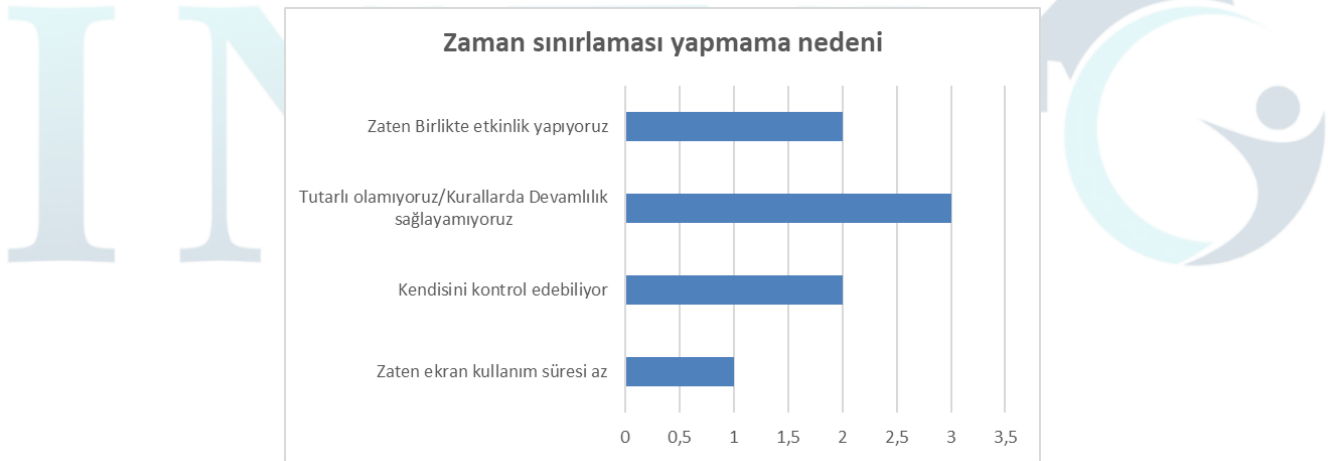


Şekil 7. Çocukların ekran kullanım süresi-zaman sınırlaması için izlenen yol

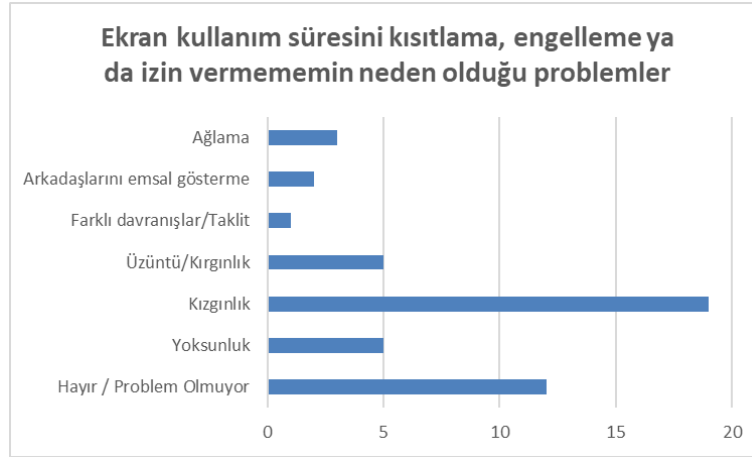
Şekil 8' e göre ebeveynler ekran kullanım sınırlaması yapılıncı çocukların başka etkinliklere yöneldiği ve ekrandan uzaklaştığını belirtmişlerdir. Ayrıca sosyallüğının ve sorumluluk bilinçlerini arttığını ifade etmişlerdir.



Şekil 8. Ekran kullanımına ilişkin zaman sınırlaması yapılmasının çocuklara olumlu etkileri Ebeveynlere çocuklarına ekran sınırlaması yapmama nedenini sorulduğunda ise genel olarak eşleri ile tutarlı olamadıklarını ve konulan kurallarda devamlılık sağlayamadıklarını belirtmişlerdir (Şekil 9).



Şekil 9. Anne babalarının çocukların ekran kullanımına zaman sınırlaması yapmama nedenleri Çocuklarda ekran kullanım süresini kısıtlama, engelleme veya izin vermemenin neden olduğu problemlere bakıldığında ebeveynler çocuklarının en çok kızgınlık ifadesi gösterdiğini belirtmişlerdir.



Şekil 10. Ekran kullanım süresini kısıtlama, engelleme veya izin vermemenin yarattığı problemler

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmaya göre velilerin görüşleri doğrultusunda çocukların ekran kullanım süresi görece olarak yüksek olabilmektedir. Yeşilay'ın raporuna göre üç-altı yaş arası çocuklar için günlük maksimum 30 dakikalık bir kullanımın yeterli olacağı önerilmektedir (Karahan,2021). Buna göre çocukların ekran kullanım süresi yüksek denilebilecek düzeye yakındır. Velilere göre çocukların uzun süre ekrana maruz kalması başta dikkat dağınıklığı, dikkat süresinde azalma ve odaklanamama gibi problemlere yol açabilmektedir. Bunun yanında veliler çocuklarda şiddet eğilimi, şiddet gösterme ve agresiflik gibi problemlerinde ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde uzun süre ekran kullanımı çocuklarda başta dikkat eksikliği olmak üzere, birçok psikolojik probleme yol açabilmektedir(Ertemel ve Aydın, 2018, Halbrook ve O'Donnell, 2019; Hermawati ve diğerleri, 2018; Morahan-Martin, 2005; Smahel ve diğerleri, 2020). Ebeveynler uzun süre ekran kullanımının aile ve arkadaş iletişimine etkisinde ise çocukların iletişime ve etkileşime girmemeyi tercih etme ve sınırlı iletişim kurma şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir. İlhan ve Çetinkaya (2013) yaptığı çalışmada da çocukların ekran başında fazla süre geçirmelerinin sosyal ilişkilerinde problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ekran başında geçirilen sürenin fazla olmaya başladığı durumlarda aile içi iletişim sorunları, sosyal ilişkilerde eksilme, akran ilişkilerinde olumsuz etkilenme görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu çalışmada ebeveynler alarm kurarak ve yazılım kullanarak çocuğun ekran kullanım süresi için zaman sınırlaması yaptıklarını belirtmişlerdir. Zaman sınırlamasının işe yaradığını düşünen ebeveynler çocukların başka etkinliklere yöneldiğini veya oyuncak oynamayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tüm bunların yanında araştırmanın bulguları, ebeveynlerin artan ekran bağımlılığı konusunda endişe duyduğunu ve çocuklarına daha dengeli bir ekran kullanımı modeli sunmak istediklerini göstermektedir. Ebeveynlerin, çocuklarının gelişimini desteklemek ve sağlıklı alışkanlıklar geliştirmek için ekran zamanını sınırlamaya yönelik bilinçli bir yaklaşım benimsemiş olmaları önemlidir. Bu çalışma, ebeveynlerin ekran bağımlılığı konusundaki farkındalığını artırmak için eğitim ve bilgilendirme programlarının gerekliliğini vurgulamaktadır ve ebeveynlere çocuklarının ekran kullanımını dengelemek ve alternatif etkinlikler sunmak konusunda destek sağlanması gerekmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmanın sonuçları, ebeveynlerin ekran bağımlılığı konusundaki farkındalığının çocukların ekran kullanımı üzerindeki etkilerini anlamamıza ve ileride bu konuda etkili yöntemler geliştirmesine yardımcı olması beklenmektedir.

Kaynakça

1. Büyüköztürk, ř., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, ř., & Demirel, F. (2021). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.
2. Çöteli, S., (2017). Okul çağı çocuklarının (6-12 yaş) İnternet ile ilişki düzeyleri. Journal Of Current Researches On Social Sciences, 7(3), 57-66.
3. Domoff, S. E., Harrison, K., Gearhardt, A. N., Gentile, D. A., Lumeng, J. C., ve Miller, A. L. (2019). Development and validation of the problematic media use measure: A parent report measure of screen media "Addiction" in children. Psychology of popular media culture, 8(1), 2–11. <https://doi.org/10.1037/ppm0000163>
4. Ertemel, A. V., & Aydın, G., (2018). Dijital ekonomide teknoloji bağımlılığı ve çözüm önerileri. Türkiye Bağımlılık Dergisi, 5(4), 665-690.
5. Halbrook, Y. J., O'Donnell, A. T., & Msetfi, R. M. (2019). When and how video games can be good: A review of the positive effects of video games on well-being. Perspectives on Psychological Science, 14(6), 1096–1104. doi:10.1177/1745691619863807
6. Hermawati, D., Rahmadi, F. A., Sumekar, T. A. & Winarni, T. I. (2018). Early electronic screen exposure and autistic-like symptoms. Intractable & Rare Diseases Research, 7(1), 69–71. doi:10.5582/irdr.2018.01007
7. Morahan-Martin, J. (2005). Internet abuse. Social Science Computer Review, 23(1), 39– 48. doi:10.1177/0894439304271533
8. Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). EU kids online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. Doi: 10.21953/lse.47fdeqj01ofo
9. Sigman, A. (2017). Screen dependency disorders: A new challenge for child neurology. Journal of the International Child Neurology Association, 17(119), 1–13.
10. Yin, K., Zi, Y., Zhuang, W., Gao, Y., Tong, Y., Song, L., & Liu, Y. (2020). Linking Esports to health risks and benefits: Current knowledge and future research needs. Journal of Sport and Health Science, 9(6), 485-488. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.04.006>

TEACHING ESP IN THE DIGITAL AGE: A SYSTEMATIC REVIEW (DİJİTAL ÇAĞ'DA ÖZEL AMAÇLI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ: SİSTEMATİK BİR İNCELEME)

AYSEM ÖKTEM AVCI¹

*1Alanya Alaaddin Keykubat University, School of Foreign Languages, Antalya, Türkiye,
oktemaysem@gmail.com & aysem.oktem@alanya.edu.tr*

ÖZET

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte dil öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve materyallerin gelişmesi de paralellik göstermektedir. Daha önceleri sadece gelişmiş ülkelerde ya da belirli kişiler tarafından dil öğretiminde teknolojik araçlar kullanılıyorken son yıllarda hemen hemen neredeyse her öğretmen ve öğrenci dil öğrenim sürecinde BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri)'de aktif rol almaktadır. Özellikle Covid-19 sebebiyle eğitim alanında BİT kullanımına dair araştırmalar daha popüler hale gelmiştir. Bu çalışma, dil öğreniminde kullanılan Blended Learning (Karma-Harmanlanmış Eğitim) ve Flipped Learning (Ters Yüz Edilmiş Eğitim) modellerinin ESP (özel amaçlı İngilizce öğrenimi) sınıflarında kullanımının etkilerinin güncel bir sentezini sağlamayı amaçlamaktadır. Her ne kadar bulgular çok az öğrencinin bu eğitim modelleri içerisinde olumsuz etkilendiğini gösterse de araştırmaların çoğu bu eğitim modellerinin öğrencilerin dil öğrenim sürecini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, çalışma sonunda araştırmancının bulguları doğrultusunda ESP araştırmacıları ve öğretmenlerine yönelik ESP sınıflarında kullanılabilir her iki eğitim modelini de içeren örnek bir ders planı verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Amaçlı İngilizce öğrenimi, BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri), Karma Eğitim, Ters Yüz Edilmiş Eğitim, Dijital Çağ

ABSTRACT

The development of technology has parallelism with the development of approaches, methods and materials used in teaching a language process. While technological tools were used in language teaching only in developed countries or by limited people in past, almost all teachers and students have taken an active role in ICT (Information and Communication Technologies) in the language learning process in recent years. Due to Covid-19 pandemic, research about using ICT in the field of education has become more popular. This study aims to provide a current synthesis of the effects of Blended Learning and Flipped Learning models used in ESP (English for Special Purposes) classes. Although the findings show that very few students are affected negatively due to these education models, a lot of research shows that these education models have positive effects mostly on the language learning process of students. In light of the results, for ESP researchers and teachers this study ends with a sample lesson plan including both educational models that can be used in ESP classes.

Key words: Teaching ESP, ICT, Blended Learning, Flipped Learning, Digital Age

GİRİŞ

Günümüzde gelişmeye devam eden teknoloji hayatımızın hemen hemen her alanında kullanılmaktadır ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar, yöntemler ve materyallerin

de gelişmesi paralellik göstermektedir. Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) eski dönemlerde yalnızca gelişmiş ülkelerde ya da belirli kişiler tarafından kullanılırken son yıllarda neredeyse her öğretmen ve öğrencinin dil öğretim sürecinde aktif bir şekilde rol almaktadır. Sınıf içerisinde video ve CD çalar, bilgisayar, akıllı tahtalar vb. elektronik aletler dil öğretim sürecinde uzun yıllar yer almıştır, ancak multimedya ve internetin ortaya çıkışı ve gelişimiyle BİT, dil öğretim sürecinde daha etkin rol oynamaya başlamıştır.

Bilgisayar teknolojisinin gelişmesi ve özellikle Covid-19 sebebiyle eğitim alanında BİT kullanımı artmış ve akabinde BİT kullanımına dair yapılan araştırmalar daha popüler hale gelmiştir. Tüm bu gelişmeler, dil öğretim sürecine yeni bir yaklaşım olarak karşımıza Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning) ve Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme (Flipped Learning) eğitim modellerini çıkartmıştır. Bir sonraki bölümlerde karşımıza çıkan bu iki yeni eğitim modeli ve dil öğretim sürecinde nasıl kullanıldıkları açıklanacaktır.

Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning)

Günümüz teknolojisi derslerin hem eş zamanlı hem de eş zamanlı olmayan şekilde işlenebilmesine olanak sağlamaktadır. Gelişen teknoloji ile hayatımıza giren Harmanlanmış Öğrenmenin ne olduğuna geçmeden önce temel kavramların ne olduğunu açıklamak gerekmektedir.

Çevrimiçi Eğitim: Zaman ve mekân sınırlaması olmadan genel anlamda elektronik ortamda gerçekleştirilen eğitim modelidir.

Uzaktan Eğitim: Hem eş zamanlı hem de eş zamanlı olmayan şekilde gerçekleştirilen eğitim modelidir. Çevrimiçi eğitimin bir kolu olması sebebiyle zaman ve mekân sınırlaması bulunmamaktadır.

Yüz yüze Eğitim: Belirli zaman ve mekânda gerçekleştirilen eğitim modelidir.

Hem uzaktan eğitim modelinin öğrencilerde motivasyon ve yüz yüze etkileşim eksikliği oluşturmasından hem de yüz yüze eğitim modelindeki zaman ve mekân sınırlamasından dolayı internet tabanlı öğrenme teknolojileri eğitime yeni bir boyut kazandırmış ve karşımıza harmanlanmış eğitim modelini sunmuştur. Harmanlanmış öğrenmenin literatürde farklı tanımları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

- Sınırlı zaman mekânda yapılan yüz yüze eğitim ile zaman ve mekân sınırlaması bulunmayan uzaktan eğitimin karma modelidir (Delialioğlu & Yıldırım,2008; Hartman,2010).
- Öğrencilere esneklik gibi avantajlar sağlayan çevrimiçi eğitim ile sınıflarda kullanılan farklı eğitim yöntemlerinin karmasıyla oluşturulan eğitim modelidir (William, Bland & Christie, 2008).

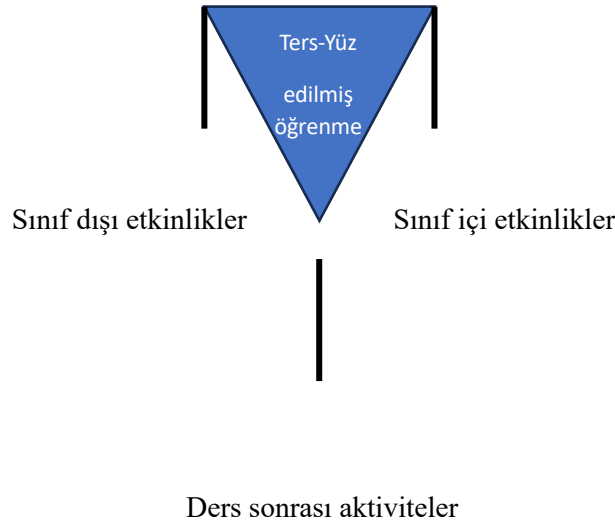
- Web tabanlı eğitim sistemi ile öğretim hedeflerine ulaşmak için hem sınıf ortamında hem çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen eğitim modelidir (Yolcu, 2015).

Bu tanımlardan yola çıkarak harmanlanmış eğitim modeli için zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın öğretim hedeflerini gerçekleştirmek için internet tabanlı eğitim sistemi şeklinde tanımlayabiliriz.

Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme (Flipped Learning)

Teknolojinin gelişmesi ve insanların teknolojiye olan düşkünlüğünün artması sebebiyle daha da popüler hale gelen Ters-Yüz edilmiş öğrenmenin temelinde doğrudan öğretimin, grup öğrenme rolünden bireysel öğrenme rolüne dönüştüğünü ve öğrenci temelli eğitimden eğitimcinin (öğretmenin) rehberlik ettiği etkileşimli öğrenme süreci bulunmaktadır (Çetin, 2018).

Ters-Yüz edilmiş öğrenme sürecini üç ayaklı bir saca benzetebiliriz. İlk ayağında geleneksel öğrenmede eğitimcinin önderliğinde başlayan öğrenme süreci, Ters-Yüz edilmiş öğrenmede sınıf ve mekân sınırları dışarısında başlamaktadır. Bu aşamada eğitimci öğrencilere konuya dair kaynaklar paylaşmaktadır. Konuya dair kaynaklar BİT araçları ile öğrencilerle paylaşılır. Öğrenciler bireysel öğrenme hızına ve becerisine göre konuya hazırlanırlar. Anlamadıkları ya da takıldıkları konuları not alırlar ve sınıf içerisinde eğitimciden yardım istemek için hazırlık yaparlar. İkinci ayağını ise sınıf sınırları içerisinde konulara eğitimcinin rehberlik yaptığı, öğrencilerin daha iyi kavradığı ve eksikliklerini tamamladığı süreç oluşturmaktadır. Bu aşamada aktif öğrenme gerçekleşir. Eğitimci konuya dair öğrencilerin dersin hedefine ulaşması için gerekli aktiviteleri yaptırır, öğrencilerin soruları cevaplanır ve akran öğretiminin gerçekleşmesi için aktiviteler uygulanır. Sacın üçüncü ayağı ise ana hattan ziyade bir nevi destek görevi görmektedir. Bu aşamada öğrencilerin konuyu pekiştirmeleri ya da konuya dair becerilerini geliştirmeleri için aktiviteler verilebilir, dersin hedefine dair becerileri uygulayabilecekleri ödevler paylaşılır. Ters-Yüz edilmiş öğrenme sürecini şu şekilde şemalaştırabiliriz:



Şekil 1: Ters-Yüz edilmiş öğrenmenin kuramsal çerçevesi

Ters-Yüz edilmiş öğrenme sürecinin olumlu ve olumsuz yönleri ise hâlâ tartışma konusudur.

Hayırsever ve Orhan (2018) bu konuyu şu şekilde özetlemiştir:

Tablo 1. *Ters-Yüz edilmiş öğrenme sürecinin olumlu ve olumsuz yönleri.*

Olumlu yönleri	Olumsuz yönleri
Öğrenciler, derse dair teknoloji tabanlı kaynaklara istedikleri zaman istedikleri sıklıkla ulaşabilmektedirler.	Öğrenciler, teknoloji tabanlı kaynaklara erişim imkanlarına sahip olmayabilir.
Öğrenciler konuyu kendi öğrenme hızına ve becerisine göre kavramaktadırlar.	Teknoloji tabanlı kaynaklarla paylaşılan konuya dair kavramları öğrenmede sıkıntı yaşayan öğrencilerde yanlış öğrenme süreci gerçekleşebilir.
Öğrenciler, öğrenme sorumluluklarını alma becerisini ve kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirir.	Bireysel öğrenmede yetersiz olan öğrenciler, konuyu öğrenme sürecinde yalnızlaşabilir ve bu süreç motivasyon eksikliğine neden olabilir.
Öğrenciler, BİT araçlarının kullanımını öğrenir ve 21. Yüzyıl öğrenme modellerini geliştirir.	Derse hazırlıksız gelen öğrenciler, ders içi faaliyetlerde yetersiz kalıp konuyu kavrama sıkıntısı yaşayabilir.

Tüm bu bahsi konular çerçevesinde Ters-Yüz edilmiş öğrenme modelinde öğrencilerin hazır bulunuşlukları, konu detayları, sınıf dinamiği, ders içeriği ve öğrenme hedefleri iyi analiz edilmeli ve bu kriterlere göre süreç revize edilmeli ve ona göre yönetilmelidir -ki Ters-Yüz edilmiş öğrenimde istenilen etki oluşturulmalıdır.

Özel Amaçlı İngilizce Öğretimi (English for Purpose)

Dil öğretimi, özellikle İngilizce öğretimi uzun bir geçmişe sahiptir ve bilindiği üzere dil öğretiminde kişinin öğrenme sürecinde etkin rol alması önemli bir kriterdir. Özel amaçlı İngilizce öğretimi ise farklı bölümlerdeki öğrencilerin hedef alanlarında kullanacakları İngilizce dil becerilerini kazanmaları ve onları geliştirip aktif şekilde kullanması öncelikli amaçtır. Bu amaca ulaşmak için bölümlerinin gerektirdiği temel konular baz alınır ve ders planlaması bu hedefler doğrultusunda hazırlanır ancak öğrencilerin hazır bulunuşlukları, kültür ve ekonomik gibi etkenlerden dolayı farklılık gösterebilmektedir. Bireysel farklılıkları ortadan kaldırmak ve dersin hedeflerine ulaşmak adına eğitimde farklı arayışlar ve uygulamalar bulunmaktadır. Teknolojinin yaygınlaşması ve BİT tabanlı araçların özellikle dil öğrenim sürecinde aktif kullanılmasından sonra bu süreç daha kolay yönetilebilmektedir.

Özel amaçlı İngilizce öğretim sürecinde üç önemli adım bulunmaktadır:

1. Genel hedefler: öğrencilerin konuya uygun hedefleri nelerdir?

2. İhtiyaç analizi: öğrencilerin İngilizce öğrenme sebepleri nelerdir?
3. Süreç yönetimi: öğrenciler alanlarında kullanacakları hedef dili ve genel amaçları nasıl kazanacaklar ve değerlendirme nasıl yapılacak?

Kısacası özel amaçlı dil öğretiminde amaç ve hedefler iyi analiz edilip, gerekli malzemelerin geliştirilmesi ve ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir çünkü özel amaçlı dil öğretiminde hem belirli bir alana yönelik bilgi edinimi sağlanmaktayken hem de hedef dil becerileri geliştirilmektedir.

Özel Amaçlı Dil Öğretimin için Örnek Ders Planı

Özel amaçlı dil öğretiminde hedef dil konu ile bir bütün halinde ele alındığı için teknoloji tabanlı öğretim süreci öğrenciler arasındaki bireysel farklılığı ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır. Bu konunun daha net anlaşılır olması için örnek ders planı bu bölümde sizinle paylaşılacaktır.

Ders: Havacılık İngilizce

Konu başlığı: Hava Araçları Bölümleri 1

Tarih: Güz dönemi, 2. Hafta

Hedef: Öğrenciler bir hava aracının temel bölümlerini ve fonksiyonlarını açıklayabilecekler.

Aşama 1: Ders öncesi

Öğretmen dersin hedefi olarak öğrencilerin öğrenmesi gereken temel kavramları [örneğin; fuselage (gövde), nose (burun), wing (kanat), Wheel (teker), landing gear (iniş takımları), flight deck (kokpit), engine (motor)] hem görsel hem işitsel şekilde teknoloji tabanlı bir kaynakta hazırlar (bunun için video kanalları, quizlet ya da kahoot gibi internet tabanlı uygulamalar kullanılabilir) ve öğrencilerle paylaşır.

Örnek video kaynağı: <https://www.youtube.com/watch?v=mvYFY8rrBdQ>

Daha sonra öğrencilerin pratik yapabileceği bir test, okuma parçası ya da aktivite hazırlar ve öğrenciler ile paylaşır.

Örnek pratik alıştırmaları: <https://wordwall.net/resource/6079037/parts-of-the-airplane>

Aşama 2: Sınıf içi aktiviteler

Öğretmen müfredata uygun seçmiş olduğu kaynağın içeriğine göre dersin hedeflerini gerçekleştirir.

Örneğin;

- Hazırlık aşaması (warm-up activities): Öğrencilere konuya uygun genel iki soru yönlendirilir ve öğrencilerin derse hazırlık aşaması başlar, motivasyonları desteklenir.

- Daha sonra öğrencilere hedef kelimeleri içeren bir okuma parçası verilir ve parçayı okuyup soruları cevaplamaları beklenir.
- Hem parça içinde geçen hem de öğretilmesi hedeflenen kelimelerin pekiştirilmesi için kelime aktivitesi verilir (örneğin; kelimeleri anlamları ile eşleştirme, resimlere uygun kelimeleri yazma vs. gibi).
- Hem kelimelerin hem de öğrencilerin hedef dilde dinleme becerisini geliştirmek adına bir dinleme parçası verilip ardından ona uygun soruların cevaplanması istenir.
- Akabinde öğrencilerin hedefine uygun şekilde hedef dilde konuşma aktivitesi yaptırılır (örneğin; öğretmen belli kalıpları verip diyalog yapmalarını isteyebilir ya da role-play dediğimiz karakter canlandırma aktiviteleri yapılabilir).

Ders içi asıl amaç hedef dile konuyu işlemek, öğrencilerin hazırlıklı geldikleri konularda uzmanlaşmalarını sağlamak ve varsa sorularını yanıtlamaktır. Öğretmen bu doğrultuda aktiviteleri düzenleyebilir.

Aşama 3: Ders sonrası aktiviteler

Öğretmen, öğrencilerin hedef dilde konuyu pekiştirmelerini, pratik kazanmalarını ve dersin hedeflerini değerlendirebileceği aktiviteler verir. Örneğin;

- Uçağın temel bölümlerini ve fonksiyonlarını içeren bir paragraf yazın (Write a paragraph including basic parts of aircraft with functions).
- Uçağın temel bölümlerini tanıtan bir video çekin ya da ses kaydı yapın (Take a video or a record to introducing basic parts of aircraft with functions).
- Ya da öğretmen internet tabanlı bir ortamda bir video ve sorular paylaşarak öğrencilerin hedef dilde konuyu dinlemelerini ve soruları cevaplamasını isteyebilir.

Yukarıda verilen örnek ders planıdır. Konuya uygun, dersin hedeflerine uygun ve öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak sınıf dinamiğine uygun ders planı hazırlanmalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil eğitiminde özellikle özel amaçlı İngilizce öğretiminde geleneksel yöntemlere alternatif olarak harmanlanmış eğitim ve özellikle Ters-yüz edilmiş öğretim süreci uygulanabilir ve olumlu sonuç verebilir. Hem harmanlanmış öğretimin (esnek mekân ve zaman açısından) hem de Ters-yüz edilmiş öğretim (öğrencilerin seviye farklılıklarını ortadan kaldırmak adına) olumlu sonuçlar verdiği daha önceki çalışmalarda ortaya konmuştur.

Ters-yüz edilmiş öğretim öğrencinin sorumluluk alması, derste daha aktif olması ve esnek zaman ve mekân açısından önemlidir ve öğrencileri daha çok motive etmektedir. Bu yüzden eğitimci iyi bir rehber konumunda olmalı ve sorulara anında dönüt vermelidir.

Son olarak teknoloji tabanlı eğitimde öğrencilerin teknolojik araçlara sahip olmak imkanlarının bulunmaması bir dezavantaj oluşturabilir. Bu durum kurum ya da yetkililer tarafından ortadan kaldırılmalı, öğrencilere derse katılabilecekleri imkanlar tanınmalı, ortamlar oluşturulmalı ya da sınıf dinamiğine göre ders yöntem ve metotları revize edilmelidir.

KAYNAKÇA

1. Alsancak Sırakaya, D. (2015). Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi. Gazi Üniversitesi.
2. Bolat, Y. (2016). Ters Yüz Edilmiş Sınıflar ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373- 3388.
3. Çetin, S. A. (2018). TERS-YÜZ SINIF MODELİNİN YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASI ÜZERİNE BİR ÖNERİ. ULUSLARARASI TÜRKÖLJİ ARAŞTIRMALARI VE İNCELEMELERİ DERGİSİ
4. Delialioğlu, O., & Yıldırım, Z. (2008). Design and development of a technology enhanced hybrid instruction based on MOLTA model: Its effectiveness in comparison to traditional instruction. *Computers & Education*, 51(1), 474-483.
5. Flipped Learning Network [FLN] (2014). The Four Pillars of F-L-I-P. <http://flippedlearning.org>, Erişim tarihi: 15.04.2024
6. Hartman, J. L., Dziuban, C. D., & Moskal, P. (2000). Faculty satisfaction in ALNs: A dependent or independent variable? In J. Bourne (Ed.), *Online education: Learning effectiveness and faculty satisfaction* (pp. 151-172). Nashville, TN: Center for Asynchronous Learning Networks.
7. Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Kuramsal Analizi.
8. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
9. İyitoğlu, O. (2018). Ters yüz sınıf modelinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve özyeterlik inançları üzerindeki etkisi: Bir karma yöntem çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
10. Jumareng, H., Setiawan, E., Patah, I. A., Aryani, M., Asmuddin, A., & Gani, R. A. (2021). Online learning and platforms favored in physical education class during covid-19 era: exploring student' perceptions. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9(1), 11–18. <https://doi.org/10.13189/saj.2021.090102>
11. Sze, C. A., & Nasri, N. M. (2022). The Role of the Flipped Learning in the English Language
12. Learning and Students' Motivation: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 11(2), 1122 - 1154.
13. Yolcu, H. H. (2015). HARMANLANMIŞ (KARMA) ÖĞRENME VE UYGULAMA ESASLARI. *The Journal of Academic Social Science Studies*
14. Williams, N. A., Bland, W., & Christie, G. (2008). Improving student achievement and satisfaction by adopting a blended learning approach to inorganic chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 9(1), 43-50.

DİNAMİK GEOMETRİ YAZILIMI GEOGEBRA DESTEĞİ İLE PRİZMALARIN ÖĞRETİMİ

DUYGU ALTIPARMAK

Hacı İbrahim Cin Ortaokulu

ÖZET

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin geometrik cisimler arasındaki boyut farkını teknoloji desteğiyle algılayıp prizmaların oluşumlarını daha kolay ve etkili bir şekilde öğrenmeleri amaçlanmıştır. Çalışma 5.sınıf düzeyinde 25 öğrenci ile yapılmıştır. İki etkinlik tasarlanmıştır. Etkinliklerden birinde dinamik geometri yazılımı Geogebra kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda eğitimde Geogebra desteğinin öğrenme üzerinde olumlu etkileri olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: iki boyutlu cisim, üç boyutlu cisim, Geogebra, dinamik geometri yazılımı

ABSTRACT

In this research, it is aimed that secondary school students perceive the size difference between geometric objects with the support of technology and learn the formation of prisms more easily and effectively. The study was conducted with 25 students at the 5th grade level. Two activities are designed. Dynamic geometry software Geogebra was used in one of the activities. As a result of the study, it is expected that Geogebra support in education will have positive effects on learning.

Keywords: two-dimensional object , three dimensional object, Geogebra , Dynamic geometry software

Giriş

Son yıllarda teknolojinin hızla gelişmesiyle eğitimdeki gerekliliği de artmıştır. Eğitimde farklı anlayışlara kapı aralamıştır. Bu arayış geleneksel öğretimin yetersizliğini ortaya koymaya çalışmaktadır. Eğitim alanındaki gelişmeler öğrenme ortamlarını çağdaş ve modern bir yaklaşımla değiştirmekle birlikte bu ortamlara uygun olan ve bu ortamları zenginleştiren etkinlikleri de beraberinde getirmektedir. (Sümer, Yenice, Oktaylar & Erbil, 2003) Teknolojinin en büyük armağanı bilgisayarlar bu etkinliklere büyük kaynak oluşturmaktadırlar. Bilgisayar teknolojisinin sürekli gelişmesi sonucunda; öğretim yazılımlarının hem niteliği hem de niceliği artmakta alternatifler sürekli çoğalmaktadır. Örneğin dinamik geometri yazılımları sayesinde öğrenciler geometrik çizimler oluşturabilmekte ya da öğretmenin hazırladığı dinamik geometrik şekiller üzerinde etkileşimli incelemeler yapabilmektedir (MEB, TTKB, 2006).

Teknolojideki büyük gelişmeler matematik eğitime yeni ve heyecan verici olanaklar getirmiştir ve teknolojinin evrensel boyutu matematik müfredatlarında ne, nasıl öğretilmelidir sorusunda derin bir etkiye sahip olmuştur. Bu nedenle öğrencilerin bilgiyi deneyerek ve keşfederek öğrenebilecekleri öğrenme ortamlarının yapılandırılmasında teknolojinin etkin bir şekilde kullanılması önerilmektedir (MEB, 2013; NCTM, 2000). Bu amaçla dinamik geometri yazılımları giderek artan bir şekilde kullanılmaktadır. Bu yazılımlar sayesinde öğrenciler matematiksel ilişkileri keşfedebilmekte, ilişkilendirebilmekte ve uygun genellemelere ulaşmada yazılımları etkin olarak kullanabilmektedir (Baki, 2002; Canon, 2005; Güven, 2002; Kutluca & Birgin, 2007; Yenilmez & Karakuş, 2007; Yushau, Bokhari & Wessels, 2004).

Bu çalışmada dinamik geometri yazılımlarından Geogebra programı kullanılmıştır. Geogebra ilköğretimin ikinci kademesinden üniversite düzeyine kadar öğretme ve öğrenme sürecinde çok yaygın olarak kullanılabilen ücretsiz yazılımdır (Hohanwarte & Prenier, 2007). Geogebra programı; şekilleri sürüklemeye, geometrik ilişkileri araştırıp bunları test etme fırsatı sunmaktadır. Geogebra programı oluşturulan şekillerin çeşitli dönüşümlerle taşınmasına, değiştirilmesine ve hareket ettirilmesine olanak sağlamaktadır. En basit bir anlatımla Geogebra; cebir ve geometri konuları arasındaki ilişkileri görselleştirmeye yardımcı olmaktadır (Hohenwarter, Preiner & Yi, 2007)

Geometri öğretiminin asıl amacı, çeşitli gösterimler ve üç boyutlu şekiller yardımı ile öğrencilerin uzamsal becerilerini geliştirmektir (Ben-Chaim, Lappan & Houang, 1989); ancak yapılan çalışmalar üç boyutlu geometri konularında hedeflenen amaçlara ulaşılmasından önce döneminin sonlandığını göstermektedir (Katona 2008, Kösa 2011) Toptaş (2008), ilköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinin öğretim programında yer alan uzamsal ilişkilerle ilgili terimlerin birçoğunu kullanmadığını; iki boyutlu geometrik şekilleri karıştırdığını; üç boyutlu cisimleri ise tam olarak tanımadığını ve sınıflayamadığını belirlemiştir. Tutak ve Birgin (2008) öğrencilerin, geometri ile ilgili konulardan korktuğunu; geometriye karşı olumsuz tutum geliştirdiğini; bunun sonucu olarak da geometride pek çok hata yaptığını belirtmiştir.

Yapılan çalışmalar doğrultusunda geometri öğretiminde yaşanan güçlüğü temel sebepleri, öğrencilerin geometrik cisimlerin statik görünümünü kavramada güçlük çekmesi ve üç boyutu algılamada sorun yaşaması olarak belirlenmiştir (Accascina & Rogora 2006; Kösa, 2011). Geometri öğretimi, öğrencilerin şekilleri zihinlerinde üç boyutlu canlandırmasını sağlayacak ve uzamsal düşünme becerisini geliştirecek; çıkarımda bulunmasını, genelleme yapmasını ve kavramsal anlamasını kolaylaştıracak tarzda olmalıdır (Gürbüz & Gülburnu, 2013). Baki (2000), özellikle matematiksel kavramları ve ilişkileri görselleştirerek somutlaştıran teknolojilerin, etkili ve uygun şekilde kullanıldığında, öğrenmeyi ve öğretmeyi olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Geometri konularının teknoloji desteği ile öğretilmesinin de öğrenci başarısını artırdığı görülmüştür (Bintaş & Bağcıvan, 2007; Forsythe, 2007; Yıldız, 2009).

Bu çalışmada alan yazında sıklıkla vurgulanan teknoloji destekli dinamik geometri yazılımı Geogebra programı ile prizmaların etkin ve aktif bir şekilde öğretimi hedeflenmiştir.

Araştırma Problemi

Geogebra destekli geometri öğretiminin öğrencilerdeki öğrenme düzeyine etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel gözlem durum değerlendirmesi deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Denizli ilinin Pamukkale ilçesinde Hacı İbrahim Cin Ortaokulu 5 /B sınıfında ki 25 öğrenci ile yapılmıştır. Beşerli şekilde sınıf beş gruba ayrılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Etkinliklerin uygulanması sonrası öğrencilerden görüş alınarak değerlendirme istenmiştir.

Çalışmanın Uygulanması

Bu çalışmada iki etkinlik uygulanmıştır. Etkinliklerden biri boyut farkını kavratmayı hedef alırken ikinci etkinlik Geogebra kullanımını içermektedir.

ETKİNLİK 1

Araç –Gereçler : kağıt , makas, yapıştırıcı, iki boyutlu geometrik şekiller(çokgenler) ,üç boyutu geometrik şekiller(prizmalar)

Bu etkinlik 5. Sınıf öğrencileriyle 1 ders saati için gerçekleştirilmiştir. Derse iki boyutlu şekillerin genel özellikleri sorularak başlanmıştır. Uzunlukları arasındaki ilişkiler soruldu ve en - boy kavramları üzerinde tekrar durulmuştur. Daha sonra şekiller öğrencilerin görebileceği şekilde sunulmuş ve masa iki kısma ayrılmıştır. Öncelikle örnek oluşturması için öğretmen tarafından birer örnekle masanın bir kısmına iki boyutlu bir kısmına üç boyutlu şekiller koyulmuştur. Öğrencilere neden bu ayırımın yapıldığı sorulmuştur. Öğrenciler farkı anlasalar da matematiksel olarak ifade edememiştir. Daha sonra gruplama işlemi devam etmiştir. Öğrenciler gruplama da zorluk yaşamamış boyut farklılıklarının oluşturduğu şekilleri gruplara doğru ayırmıştır. Öğretmen tekrar bu iki grup arasında nelerin farklı olduğunu sormuştur. Grup 1 deki öğrenciler birinin masaya yapışık diğer şeklin ise üstünde olduğunu ifade etmiştir. Grup 4 deki öğrenciler üç boyutlu için daha uzun ifadesi kullanmışlardır. Grup 5 deki öğrenciler iki boyutlu için içi yok üç boyutlular için içi var şeklinde yorumlama yapmıştır.

Öğrenciler etkinlik sonucunda farkları görüp matematiksel dil kullanamamıştır. Bu noktada öğretmen açıklama yaparak uzun, içinin dolu ya da üstte oluşunun boyutsal farklılıktan kaynaklandığını çokgenlerin iki boyuttan prizmaların ise üç boyuttan oluşarak yükseklik ifadesini barındırdığını ifade etmiştir. Daha sonra etkinlik farklı şekillerin öğrenci gruplarına dağıtılarak gruplandırmasıyla sona ermiştir.

ETKİNLİK 2

Araç- Gereçler: kapıt ,cetvel ,akıllı tahta, laptop,geogebra programı

Bu etkinlik Etkinlik 1 in uygulanması arkasından 2 ders saati olarak planlanmıştır. Akıllı tahta da geogebra programında öğretmenin önceden hazırladığı prizma görseli sunulmuştur. Öncesinde geogebra programı öğrencilere tanıtılmıştır. Öğrencilerinde kullanabileceği bir program oluşu öğrencileri heyecandırmıştır. Daha sonra uygulamaya geçilmiştir. Öğrenciler öncelikle öğretmenin hazırladığı kare görselini görmüştür. Daha sonrada sürgüye bağlı olarak değişen yüksekliğin değeri arttırıldığında karenin bir prizmaya dönüşünü izlemişlerdir. Bu değişim öğrencilerin bir önceki etkinlikte anlamlandırmakta zorlandıkları boyut farkını net bir şekilde görmelerini sağlamıştır. Öğrenciler bu değişime çok şaşırılmış yüksekliğin farklı bir boyut kattığını anladıklarını dile getirmişlerdir. Aynı uygulamayı farklı prizmalarda görerek iki boyuttan üç boyuta geçişi görmüşlerdir.

Daha sonra öğretmen gruplardan ölçülerinin kendilerinin belirledikleri prizma şeklinde birer kutu tasarımlarının istemiştir.öğrenciler önce kağıt üzerinde çizimler yapmıştır. öğretmenin rehberliğiyle geogebra'yı sırayla gruplar kullanmışlardır. Önce tabanı inşa etmişler daha sonrada bu tabandan yükselen kutularını görmüşlerdir. Renklendirme yaparak kendi tasarımlarını oluşturmuşlardır. Prizmanın en boy yükseklikle ilişkili olduğunu anlamışlardır.

Bulgular

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilerle yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi, çalışma kapsamında hazırlanan etkinliklerin geometrik cisimlerin öğretimi sürecinde kullanılmasının, üç boyutlu cisimleri kavramayı kolaylaştırdığına ve konunun algılanmasına destek olduğuna işaret etmiştir. Buna dair öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda aktarılmaktadır.

“ Daha öncesinde şekilleri biliyordum fakat bu şekilde farklı yönlerini hiç düşünmemiştim. Etkinliklerle görmek anlamamı kolaylaştırdı.ayrıca bilgisayarı kullanmak çok eğlenceliydi. Bu şekilde ders işlemekten hiç sıkılmadım.”

“ etkinlikle ders işlemek çok eğlenceliydi. Deftere yazıp anlamak yerine kendimizin bir şeyler yapması çok hoşuma gitti. Keşke her zaman böyle olsa dersler. Programı çok beğendim kendimde evde kullanacağım. Birçok şekil çizip sınıfta göstereceğim.”

“çok eğlenceliydi dersler. Grup olduğumuz için anlamadığım yerleri arkadaşlarımdan öğrendim. Ben sadece bilgisayarda ki programı kullanırken zorlandım.çünkü daha önce böyle bir uygulama görmedim. Ama çok değişmiş.”

“ ben geometriden korkuyordum çünkü şekilleri anlayamıyordum. Ama bu derste anladım. Bilgisayardaki uygulama çok güzeldi. Kareden prizma ya dönüşmesi sihirbazlık gibiydi.”

Tartışma

Bu araştırma ile “Geogebra destekli geometri öğretiminin öğrencilerdeki öğrenme düzeyine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soru doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorumlara yukarıda yer verilmiştir.

Genel olarak yapılan çalışmalardan olumlu dönütler alınmıştır. Öğrenciler etkinlikle ve teknoloji destekli geometri öğretimini benimsemişlerdir. Geleneksel anlatımdan ziyade çocukların içinde olduğu teknoloji dünyasına dersin entegre edilişi öğrenmeyi kolaylaştırmıştır. Farklı yönlerden bakarak uzamsal zekanın kullanılmasını tetikleyen bu uygulama genel bir kabul görmüştür. Aynı zamanda öğrenmeyi aktif hale getirmiştir. Öğrenciler 3 ders boyunca aktif olarak öğrenme alanının içinde kalmıştır. Öğrenirken öğrenmeden zevk almışlar ve buda kazanımı kalıcı hale getirmek için basamak oluşturmuştur.

Elbette ki olumsuz yönlerde ortaya çıkmıştır. İlk defa böyle bir program yazılımıyla karşı karşıya geldikleri için kullanmakta zorlanan öğrenciler olmuştur. Yapamadıklarında öğrenme istediğinden vazgeçen öğrenciler olmuştur. Fakat grup arkadaş desteğiyle kısa sürede öğrenmeyi gerçekleştirmişlerdir. Programın kullanıldıkça daha verimli bir öğrenme gerçekleşeceği kaçınılmazdır.

O halde çalışmanın başında belirlenen problem cümlesine yanıt olarak geogebra destekli geometri öğretiminin öğrenmeye olumlu etkisi vardır çıkarımını yapabiliriz.

Öneriler

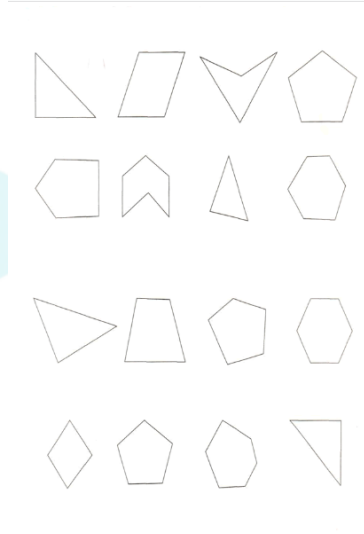
Geogebra programı kullanılarak prizma ve koninin özellikleriyle ilgili çalışmalar yapılabilir. Sınıf düzeylerine uygun şekilde üç boyutlu cisimlerin yüzey alanı ve hacimlerinin bulunmasıyla kapsam genişletilebilir. Ayrıca Cabri 3D gibi farklı dinamik geometrik yazılım programı kullanılarak çalışmalar düzenlenebilir.

Kaynakça

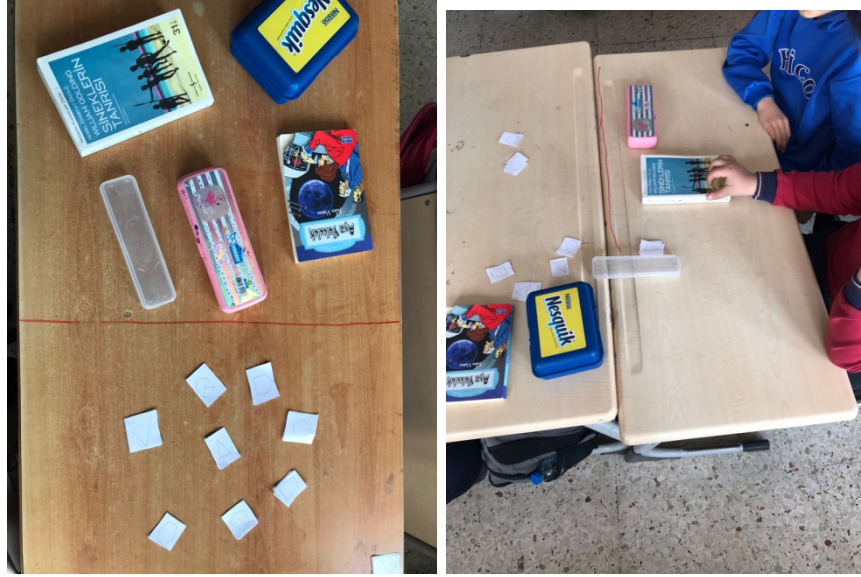
1. Accascina, G. & Rogora, E. (2006). Using Cabri 3D diagrams for teaching geometry. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 13(1), 1-12.
2. Baki, A. (2000). Bilgisayar donanımlı ortamda matematik öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 186-193.
3. Ben-Chaim, D., Lappan, G. & Houang, R. (1989). Adolescent's ability to communicate spatial information: Analyzing and effecting students' performance. *Educational Studies in Mathematics*, 20, 121-146.
4. Bintaş, J. & Bağcıvan, B. (2007). İlköğretim yedinci sınıfta bilgisayar destekli geometri öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 33-45.
5. Forsythe, S. (2007). Learning geometry through dynamic geometry software. *Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 202, 31-35
6. Gürbüz, R. & Gülburnu, M. (2013). 8. sınıf geometri öğretiminde kullanılan Cabri 3D'nin kavramsal öğrenmeye etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(3), 224-241.

7. Hohenwarter, M., Preiner, J. & Yi, T. (2007). Incorporating GeoGebra into Teaching Mathematics at the College Level. The International Conference for Technology in Collegiate Mathematics, Washington DC.
8. Kösa, T. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin uzamsal becerilerinin incelenmesi. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
9. MEB, (2013). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı, Ankara.
10. MEB, TTKB. (2006). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
11. National Council of Teachers of Mathematics, (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics
12. Sümer, Ş., Yenice, N., Oktaylar, H.C. ve Erbil, E. (2003). Fen Bilgisi Derslerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 152-158.
13. Toptaş, V. (2008). Geometri öğretiminde sınıfta yapılan etkinlikler ile öğretme-öğrenme sürecinin incelenmesi. Elementary Education Online, 7(1), 91-110.
14. Tutak, T. & Birgin, O. (2008). Geometri öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. 8th International Educational Technology Conference (s. 1058-1061). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

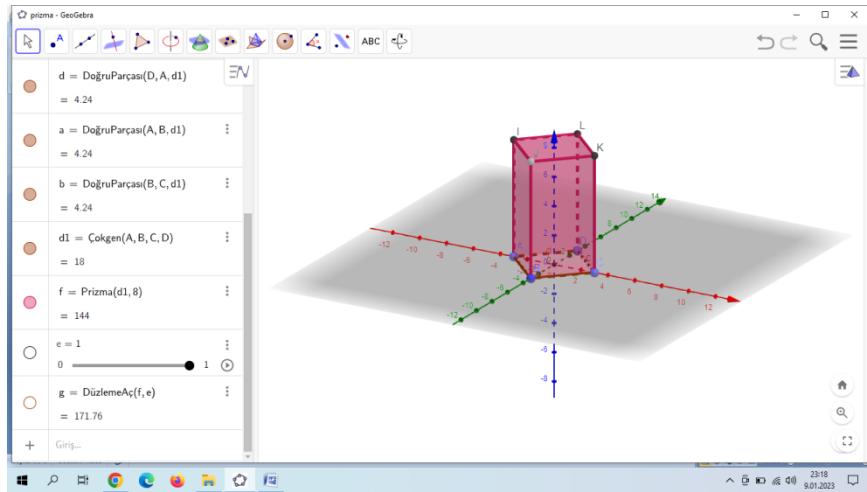
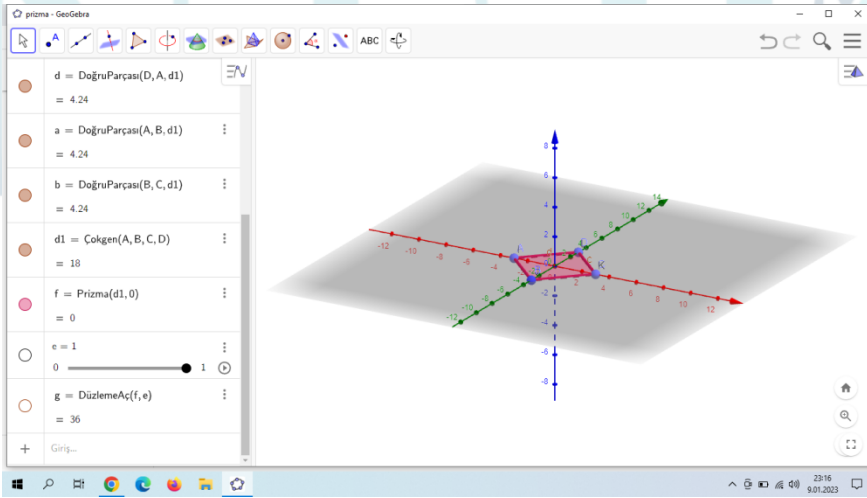
ETKİNLİK 1 EK ÇALIŞMA KAĞIDI

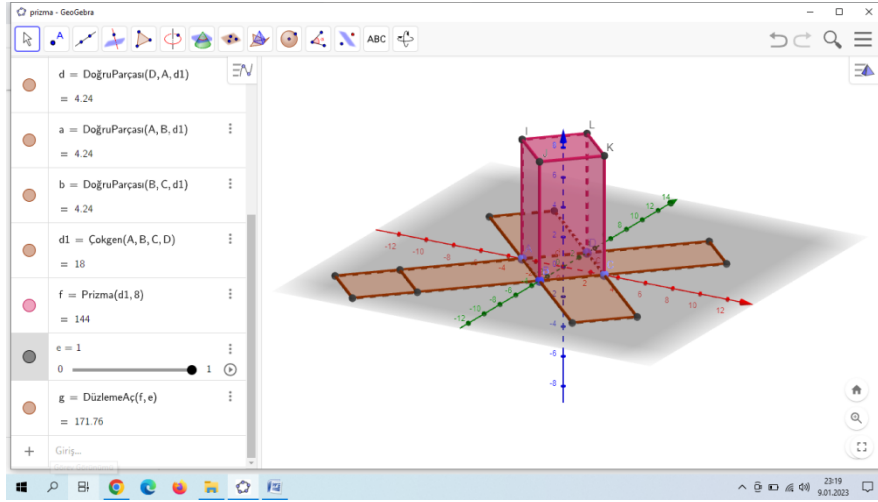


ETKİNLİK 1 ÇALIŞMA GÖRÜNTÜLERİ



ETKİNLİK 2 ÇALIŞMA EKRANI GÖRÜNTÜLERİ





ETKİNLİK 2 ÇALIŞMA GÖRÜNTÜLERİ





INER
2024

BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ MÜDAHALELERİN DUYGU DÜZENLEMeye ETKİSİ

(THE EFFECT OF MINDFULNESS-BASED INTERVENTIONS ON EMOTION REGULATION)

YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ ELİF ÇETİN¹, DR. ÖĞR. ÜYESİ FİKRİYE EDA
KARAÇUL²

¹Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Burdur, Türkiye,
eliifcetin95@gmail.com

²Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Burdur, Türkiye,
fekaracul@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Birey sıklıkla yaşamın telaşı ve getirdiği streslerle başa çıkmaya çalışırken, şimdiki anın farkına varmakta zorlanmaktadır. Bu durum, mindfulness temelli müdahalelerin giderek artan bir öneme sahip olmasında etkili olmuştur. Müdahaleler, duyguları fark etme ve gözlemlemeyi içinde barındırdığından duygu düzenleme kavramı öne çıkmaktadır. Bu çalışma, bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin duygu düzenlemeye etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Mindfulness temelli müdahale türleri açıklanmış, duygu düzenlemeye ilişkin klinik ve klinik olmayan çalışmalar bu müdahalelerle karşılaştırılmış ve müdahalelerin duygu düzenleme üzerindeki genel etkileri gözden geçirilip tartışılmıştır. Bulgular, bu müdahalelerin bireylerin yaşamın stresleriyle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını, duygularının farkında olarak hayata daha aktif katılmalarını ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmelerini sağladığını öne sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli farkındalık, Bilinçli farkındalık temelli müdahaleler, Duygu düzenleme

ABSTRACT

Individuals often struggle to stay present amid the hustle and bustle of life and the stress it brings. This has led to the increasing importance of mindfulness-based interventions in fostering mindfulness over the past few decades. These interventions, which emphasize the recognition and observation of emotions, bring the concept of emotion regulation to the forefront. This study aims to explore the impact of mindfulness-based interventions on emotion regulation. It delineates the types of mindfulness-based interventions and compares clinical and non-clinical studies concerning emotion regulation with these interventions, reviewing and discussing their overall effects on emotion regulation. The findings suggest that these interventions have enabled individuals to better handle life's stressors, actively engage in life by being aware of their emotions, and enhance their ability to regulate emotions.

Keywords: Mindfulness, Mindfulness-based interventions, Emotion regulation

1.Giriş

İnsan yaşamı boyunca bir şeylere yetişmeye çalışır. Kimi zaman zorluklar yaşar ve devamında stresli yaşam olaylarıyla karşılaşabilir. Böyle anlarda geçmiş yaşantılarından ve gelecek beklentilerinden faydalanabilir. Kişi zihninde geçmiş ve gelecek ile uğraşırken bazen şimdiki anın farkına varmakta zorlanarak mutsuz olmaktadır (Atalay, 2019). Bunun yerine şu ana odaklanması kasıtlı bir şekilde dikkatini vermesi ve yargılamadan olduğu haliyle kabul etmesi bilinçli farkındalıktır (Kabat-Zinn, 1994). Bilinçli farkındalık (Mindfulness), temelleri Doğu kültürüne dayanmakta, Budist meditasyon pratikleri ve içgörülerinden ortaya çıkmaktadır

(Zümbül, 2021). Yaklaşık 30 yıl önce Kabat-Zinn'in bilinçli farkındalık temelli müdahale çalışmalarıyla psikoloji alanında yer bulmuş (Demir ve Gündoğan, 2018), pozitif katkılarının giderek arttığı görülmüştür (Zümbül, 2021). Farkındalık müdahaleleriyle kişi yaşadığı iyi veya kötü olayları fark ederek bu olayları kabullenirse yaşamındaki olumsuzluklardan daha az etkilenmektedir (Hoffman ve Gomez, 2017). Müdahaleler, duyguları fark etme ve gözlemlemeyi içinde barındırdığından duygu düzenleme kavramı burada öne çıkmaktadır (Gratz ve Tull, 2010).

Duygu düzenleme, bireyin davranış, deneyim ve fizyolojik tepkilerindeki değişimlerin süresi ve miktarı sonucunda oluşan farklılıkların düzenlenmesi anlamına gelmektedir (Gross, 1998). Zorluklar karşısında bireyin duygularını fark etme, onları yorumlayabilme ve anlatabilme becerisine sahip olmasına yardımcı olur (Sarıcaoğlu ve Avcı, 2021). Gross (1998) süreç modeliyle duygu düzenlemeyi beş temel nokta olarak açıklamıştır; bunlar bir durumun seçimi, o durumun değişimi, dikkatin dağıtımı, bilişsel değişim ve tepki düzeneği olarak ifade etmiştir. Bu süreçlerin her aşamada düzenlenebileceğini vurgulamıştır (Roemer, Williston ve Rollins, 2015). Araştırmalar yaşanan duygu düzenleme güçlüğü'nün bireyin ruhsal ve bedensel sağlığını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir (Demir ve Gündoğan, 2018). Müdahaleler bireyin güçlük yaşadığı bu durumlarda duygu düzenlemenin yeteneklerin gelişimi, duygusal iyileşme ve amacına uygun davranış gibi yönlerini geliştirebilir (Roemer, Williston ve Rollins, 2015). Bu nedenle bu çalışmanın amacı bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin duygu düzenlemeye etkisini incelemektir.

2.Bilinçli Farkındalık Temelli Müdahaleler

Bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin zaman içerisinde farklı problemler üzerinde etkili sonuçlar verdiği ortaya konmuştur (Demir ve Gündoğan, 2018). Bu problemlerden bazıları sosyal kaygı bozukluğu, depresyon (Goldin ve Gross, 2010), kaygı (Hoffman ve Gomez, 2017) ve duygu düzenlemedir (Aktepe ve Tolan, 2020). Müdahaleler yoga, meditasyon, bedenin farkındalığı, psikoeğitim gibi çeşitli uygulamaları içerisinde barındırmaktadır (Guendelman, Medeiros ve Rampes, 2017).

2.1.Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (MBSR)

Temel amacı stresi ve ağrıyı geçirmek olan, 1979' da Kabat-Zinn (2003) tarafından geliştirilen Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (MBSR) duygu düzenleme güçlüğü'nü tedavi etmede etkili, güvenilir ve önleyici (Körükçü ve Kokulu, 2015) bir yöntemdir (Hoffman

ve Gomez, 2017). Bu program, haftada 3 saat süren 8 hafta boyunca uygulanan beden, ruh ve zihin etkinliklerini içermektedir (Körükçü ve Kokulu, 2015).

2.2.Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (MBCT)

Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (MBCT) özünde depresyonu azaltmayı amaçlayarak, bireylerin yaşamındaki ruhsal bozuklukları fark etmelerini ve bunlarla yargısız bir şekilde ilişki kurmalarını sağlamaktadır. Bilişsel terapi ile farkındalık eğitiminin birleşiminden oluşturulmuş bir uygulamadır. MBCT programı 8 hafta uygulanan bir grup eğitimidir (Hofmann ve Gomez, 2017).

3.Bilinçli Farkındalık Temelli Uygulamalar ve Duygu Düzenleme

3.1.Korelasyonel Çalışmalar

Bilinçli farkındalık, özellikleri açısından kişinin içsel yaşantısıyla ilişkisinde düzenleyici bir rol oynayabilir (Roemer, Williston ve Rollins, 2015). Araştırmalara göre farkındalık, duygusal iyileşmenin artmasını, duygusal yoğunluğun hafiflemesini (Roemer, Williston ve Rollins, 2015), olumlu yeniden değerlendirmenin artmasını (Hölzel ve diğ., 2011), kronik ağrının azalmasını (Sayers, Crewell ve Taren, 2015) sağlamaktadır. Çalışmalar farkındalığın bireyin vücudundaki duygusal tepkileri içeren kısımlarını düzenleyerek doğrudan değiştirebileceğini ortaya koymuştur (Sayers, Creswell ve Taren, 2015). Bu birey için duygularına karşı verdiği olumsuz tepkilerle farkındalık sayesinde içsel yaşamıyla ilişki kurarak tepkiselliğin azalması, dolayısıyla duygularını yönetebilme becerisinin gelişmesi anlamına gelmektedir (Coffey, Hartman ve Fredrickson, 2010).

3.2.Deneysel Çalışmalar

Tablo.1 Müdahalelerin duygu düzenlemeye etkisini inceleyen deneysel çalışmalar

	Müdahale	Örneklem	Sonuç
Lutz ve diğ. (2014)	Negatif resimlere maruz bırakılma	Yetişkin	Duygu düzenleme ile bağlantılı bölgelerinde aktivasyon artışı, daha az duygusal uyarılma yaşadıkları görülmüştür.
Arc ve Craske (2006)	Nefes egzersizi	Lisans ve Lisansüstü Öğrenci	Olumsuz uyaranlara karşı daha nötr kalabildikleri bulunmuştur.

Ma ve diğ. (2018)	Çevrim içi grup farkındalık müdahalesi	Yetişkin	Duygu düzenleme güçlüğünde azalma görülmüştür.
Robins, Keng, Ekblad ve Brantley (2012)	MBSR	Yetişkin	Duygularından korkma durumunda ve öfkeyi bastırmada azalma görülmüştür.

3.3.Tedavi Çalışmaları

Tablo.2 Müdahalelerin duygu düzenlemeye etkisini inceleyen tedavi çalışmaları

	Müdahale	Örneklem	Sonuç
Tickell ve diğ. (2020)	MBCT	Depresyonda olan ve olmayanlar (karşılaştırma)	Depresyonda olanların %45 i iyileşmiş, depresyonda olmayanların %96'sı iyileşmelerini sürdürmüştür.
Zhu ve diğ. (2023)	MBSR	Meme Kanseri Hastaları	Yaşam kalitesi ve olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri artarken olumsuz bilişsel stratejiler, depresyon ve anksiyetede azalma görülmüştür.
Huang ve diğ. (2019)	MBCT	Yaşlı Bireyler	Depresyon, duygu düzenleme güçlüğü, anksiyete ve kederde azalma, farkındalıkta iyileşme olmuştur.
Goldin ve Gross (2010)	MBSR	Sosyal Anksiyete Bozukluğu	Kaygı, depresyon belirtileri ve duygu düzenlemede iyileşme sağlanırken duygusal tepkisellikte azalma görülmüştür.

4.Klinik ve Klinik Olmayan Popülasyonlar

Klinik popülasyondaki davranışların birçoğunun altında duygu düzenleme güçlükleri yer almaktadır (Gratz ve Tull, 2010), dolayısıyla duygu düzenleme klinik araştırmalar açısından önemlidir. Farkındalık uygulamaları klinik boyutta değerlendirildiğinde 20. yüzyıl sonlarından itibaren psikiyatrik bozuklukların tedavisinde etkili sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu araştırmalara göre müdahalelerin; depresyonun semptomlarında ve tetiklenmesinde etkili

(Shapero ve diğ., 2018), duygu düzenlemeyi iyileştirici (Gratz ve Tull, 2010), psikopatolojiyle bağlantılı duygusal tepkisellik, endişe ve ruminasyonu içeren olumsuz düşünce ve duygusal tepkilerde hafifletici (Shapero ve diğ., 2018) etkileri olduğu söylenebilir. Özetle, klinik boyuttaki farkındalık müdahaleleri, uyarlanamayan(işlevsiz) duygu düzenleme stratejilerini merkeze almakta, bu stratejilerin niteliği artırılarak klinik popülasyonda semptomatik iyileşme sağlamaktadır (Guendelman, Medeiros ve Rampes, 2017).

Klinik olmayan popülasyona bakıldığında MBCT'den ziyade daha çok MBSR programının uygulandığı görülmektedir. Farkındalık müdahalesiyle duygu düzenleme güçlüğünde (Ma ve diğ., 2018), olumsuz duygusal tepkilerde (Arc ve Craske, 2006), azalmalar olduğu bildirilmiştir. Bazı çalışmalarda meditasyon yapan ile yapmayan kişilerin nöral yapılarında ve işlevselliklerinde değişimler görülmüştür (Shapero ve diğ., 2018). Bazı çalışmalarda da olumsuz resim veya slayt esnasında kısa farkındalık müdahaleleri yapılmıştır (Sayers, Creswell ve Taren, 2015). Müdahaleden sonra bu resimlerle karşılaştıklarında duygusal uyarılmaları azalırken, beyinlerindeki duygu düzenleme ile ilişkili bölgelerde aktivasyon artışı olmuştur (Lutz ve diğ., 2014). Bu sayede bireylerin olaylara karşı olumsuz tepkileri azalmaktadır (Arc ve Craske, 2006). Özetle klinik olmayan popülasyonda bireylerin var olan duygu düzenleme becerilerinin müdahalelerle birlikte olumlu yönde gelişmeye devam ettiği söylenebilir.

5.Bilinçli Farkındalık Temelli Müdahalelerin Duygu Düzenleme Üzerine Genel Etkileri

Artan araştırmalarla birlikte literatürde farkındalığın duygu düzenlemeyi iyileştirdiği belirtilmektedir (Hölzel ve diğ., 2011). Bu nedenle bu müdahaleler, bireyin yaşamındaki stresörlerle etkili bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olabilir. Bireyin duygusal uyarılmaya karşı hazırlıklı olması ve bunu düzenleyerek hayatına devam edebilmesi önemlidir. Müdahaleler de böyle anlarda bireyin hem duygusal tepkisini azaltırken hem de yapması gereken görevlere daha fazla aktif şekilde katılmasını sağlamaktadır (Roemer, Williston ve Rollins, 2015). Birey duyguların bedende oluşturduğu tepkiler hakkında da farkındalık kazanabilir, bu sayede duygusal farkındalığı gelişir. Duygusal farkındalık duygu düzenlemenin ön koşulu olduğu için bedendeki tepkileri gözlemlemek önemlidir. Çünkü psikolojik bozuklukların tedavisinde de çokça kullanılmaktadır (Hölzel ve diğ., 2011). Müdahaleler kişinin duygusal iyi oluşu üzerinde terapötik bir etkiye sahiptir (Hofmann ve Gomez, 2017). Bu müdahalelere bakıldığında genel amacın duygu düzenlemeyi teşvik etmek olduğu görülmektedir, bu nedenle ruh sağlığını iyileştirmek için duygu düzenlemenin kavramlaştırılması ve öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir (Chambers ve ark., 2009).

Dolayısıyla farkındalık temelli müdahaleler bu noktada bir araç konumundadır.

6.Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada farkındalık temelli stres azaltma, bilişsel terapi ve kısa farkındalık çalışmaları ele alınmıştır. Teorik açıdan farkındalık gibi öz şefkat ve kabul odaklı müdahaleler de duygu düzenlemeyle örtüşmektedir, bu nedenle bireyin daha uyarlanabilir stratejiler geliştirmesini sağlayabilirler (Gratz ve Tull, 2010). Çalışmalar, deneysel, tedavi, nörolojik ve fizyolojik açıdan duygu düzenleme üzerindeki etkileri incelemiştir. Çalışmaların sonuçları, duyguların gelip geçici, kısa süreli kabul edilip sonrasında bırakılabilen bir durum olduğu görüşünü geliştirmiştir (Kaunhoven ve Dorjee, 2021). Ağrıyı azaltma (Körükçü ve Kokulu, 2015) vb. fizyolojik tepkileri etkilediği gibi, beyindeki ilgili bölgelerde de değişikliğe neden olabilmektedir. Fakat, bu değişiklikler arasında nedensellik oluşturabilmek için daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir (Shapiro ve diğ., 2018). Çalışmalarda duygu düzenleme bütünsel olarak ele alınmıştır. Duygusal farkındalık, dürtü kontrolü vb. alt ölçeklerine fazla yer verilmemesi hangilerinin daha önemli olduğu konusunda boşluk yaratmaktadır (Burzler ve diğ., 2019). Duygu düzenlemenin gelişmesiyle bireyin davranışlarındaki öz-denetim artar ve sağlığı pozitif yönde iyileşmeye yatkındır, fakat mevcut literatürde duygu düzenleme ve öz-düzenlemeyi birlikte ele alan müdahale çalışmaları azdır (Hoge ve diğ., 2021). MBSR ve MBCT uygulamaları ortalama 8'er hafta sürmektedir. Hastaların tedavi süresince duygu düzenlemelerinde iyileşme görülmesine rağmen, uzun süren tedavilerde iyileşme için (örneğin kanser hastaları) müdahalelerinin uzun vadede uygulanmasına ihtiyaç vardır (Zhu ve diğ., 2023). Sonuç olarak müdahalelerin etkili, ekonomik ve kapsamlı, günlük hayata entegre etmeyi kolaylaştırdığı, bireylerin farkındalıklarını arttırdığı, olumsuz yaşantıları olumlu şekilde yeniden değerlendirmesini sağladığı, duygu düzenlemeyi iyileştirdiği ve bu şekilde ruh sağlığına yardımcı olduğu söylenebilmektedir (Hölzel ve diğ., 2011; Zhu ve diğ., 2023).

Önerilere bakıldığında, farkındalık temelli müdahaleler, öz-düzenleme ve duygu düzenleme ele alınarak uygulanabilir. Farkındalık temelli müdahalelerde duygu düzenleme bütünselden ziyade alt ölçekleri daha fazla araştırılabilir. Müdahalelerin duygu düzenleme üzerindeki nörobiyolojik mekanizmaların anlaşılması için daha fazla araştırılmasına ihtiyaç vardır (Lutz ve diğ., 2014). Farkındalığı içeren öz şefkat ve kabul odaklı terapilerin duygu düzenleme üzerindeki etkileriyle ilgili araştırmaların da incelenmesi önemli görülmektedir.

7.Kaynakça

1. Aktepe, İ., & Tolan, Ö. (2020). Bilinçli farkındalık: güncel bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(4), 534-561. [doi:10.18863/pgy.692250](https://doi.org/10.18863/pgy.692250)
2. Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour research and therapy*, 44(12), 1849-1858. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.12.007>
3. Atalay, Z. (2019). *Mindfulness* (10. Baskı). İnkılap Yayınevi.
4. Burzler, M. A., Voracek, M., Hos, M., & Tran, U. S. (2019). Mechanisms of mindfulness in the general population. *Mindfulness*, 10(3), 469-480. doi:10.1007/S12671-018-0988-Y
5. Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical psychology review*, 29(6), 560-572. doi:10.1016/j.cpr.2009.06.005
6. Coffey, K. A., Hartman, M., & Fredrickson, B. L. (2010). Deconstructing mindfulness and constructing mental health: Understanding mindfulness and its mechanisms of action. *Mindfulness*, 1(4), 235-253. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0033-2>
7. Demir, V., & Gündoğan, N. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 46-66. <https://doi.org/10.12984/egeefd.332844>
8. Gratz, K. L., & Tull, M. T. (2010). Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance-and mindfulness-based treatments. R. A. Baer (Ed.), *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change içinde* (ss.107-133). Oakland, CA: New Harbinger Publications.
9. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
10. Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83-91. <https://doi.org/10.1037/a0018441>
11. Guendelman, S., Medeiros, S., & Rampes, H. (2017). Mindfulness and emotion regulation: Insights from neurobiological, psychological, and clinical studies. *Frontiers in psychology*, 8, 208068. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00220>
12. Hofmann, S. G., & Gómez, A. F. (2017). Mindfulness-based interventions for anxiety and depression. *Psychiatric clinics*, 40(4), 739-749. doi:10.1016/j.psc.2017.08.008
13. Hoge, E. A., Acabchuk, R. L., Kimmel, H., Moitra, E., Britton, W. B., Dumais, T., ... & Fulwiler, C. (2021). Emotion-related constructs engaged by mindfulness-based interventions: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 12(5), 1041-1062. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01561-w>
14. Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on psychological science*, 6(6), 537-559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
15. Huang, F. Y., Hsu, A. L., Hsu, L. M., Tsai, J. S., Huang, C. M., Chao, Y. P., ... & Wu, C. W. (2019). Mindfulness improves emotion regulation and executive control on bereaved individuals: An fMRI study. *Frontiers in human neuroscience*, 12, Makale 541. Doi:10.3389/fnhum.2018.00541
16. Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are*. New York: Hyperion [Pdf Dosyası].
17. Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology Science Practice*, 10(2), 144-156. Doi:10.1093/clipsy.bpg016
18. Kaunhoven, R. J., & Dorjee, D. (2021). Mindfulness versus cognitive reappraisal: the impact of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on the early and late brain potential markers of emotion regulation. *Mindfulness*, 12, 2266-2280. Doi:10.1007/s12671-021-01692-8

19. Körükcü, Ö., & Kukulcu, K. (2015). Beden-zihin-ruh bütünlüğünü korumaya yönelik bir program: Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(1), 68-80. <https://doi.org/10.5455/cap.20140504031811>
20. Lutz, J., Herwig, U., Opialla, S., Hittmeyer, A., Jäncke, L., Rufer, M., ... & Brühl, A. B. (2014). Mindfulness and emotion regulation—an fMRI study. *Social cognitive and affective neuroscience*, 9(6), 776-785. <https://doi.org/10.1093/scan/nst043>
21. Ma, Y., She, Z., Siu, A. F. Y., Zeng, X., & Liu, X. (2018). Effectiveness of online mindfulness-based interventions on psychological distress and the mediating role of emotion regulation. *Frontiers in psychology*, 9, 2090. Doi:10.3389/fpsyg.2018.02090
22. Robins, C. J., Keng, S. L., Ekblad, A. G., & Brantley, J. G. (2012). Effects of mindfulness-based stress reduction on emotional experience and expression: A randomized controlled trial. *Journal of clinical psychology*, 68(1), 117-131. doi:10.1002/jclp.20857
23. Roemer, L., Williston, S. K., & Rollins, L. G. (2015). Mindfulness and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 52-57. doi:10.1016/j.copsyc.2015.02.006
24. Sarıcaoğlu, A. Ö., & Avcı, R. (2021). Kişilerarası duygu düzenleme yaklaşımına dayalı geliştirilen grup psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin kişilerarası duygu düzenleme becerilerine etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 214-230. <http://dx.doi.org/10.21666/muefd.789210>
25. Sayers, W. M., Creswell, J. D., & Taren, A. (2015). The emerging neurobiology of mindfulness and emotion processing. B. D. Ostafin, M. D. Robinson., & B. P. Meiers (Eds.), *Handbook of mindfulness and self-regulation içinde*(ss. 9-22). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5_2
26. Shapero, B. G., Greenberg, J., Pedrelli, P., de Jong, M., & Desbordes, G. (2018). Mindfulness-based interventions in psychiatry. *Focus*, 16(1), 32-39. doi:10.1176/appi.focus.20170039
27. Tickell, A., Ball, S., Bernard, P., Kuyken, W., Marx, R., Pack, S., ... & Crane, C. (2020). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) in real-world healthcare services. *Mindfulness*, 11(2), 279-290. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1087-9>
28. Zhu, P., Liu, X., Shang, X., Chen, Y., Chen, C., & Wu, Q. (2023). Mindfulness-Based Stress Reduction for Quality of Life, Psychological Distress, and Cognitive Emotion Regulation Strategies in Patients With Breast Cancer Under Early Chemotherapy—a Randomized Controlled Trial. *Holistic Nursing Practice*, 37(3), 131-142. doi:10.1097/hnp.0000000000000538
29. Zümbül, S. (2021). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi: bir inceleme çalışması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 155-194.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİJİTAL YAZMAYA YÖNELİK PERSPEKTİFLERİNİN İNCELENMESİ

(INVESTIGATION OF TURKISH PRESERVICE TEACHERS' PERSPECTIVES ON DIGITAL WRITING)

EBRU KABAKÇI¹, GÖKSU ÇİÇEKLİ KOÇ², BERİL CEYLAN³

¹ Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İzmir, Türkiye, ebru.kabakci@ege.edu.tr

² Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, goksu.cicekli.koc@ege.edu.tr

³ Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, İzmir, Türkiye, beril.ceylan@ege.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektiflerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve dijital yazma görüşlerini tanımlayan çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma tekil tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada Atabek (2020) tarafından geliştirilen "Dijital Yazma Ölçeği" kullanılmıştır. İki alt faktörlü ve 14 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.85'tir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, ANOVA ve T-testi analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektifleri yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektiflerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı; dijital cihazlarda yazma yeterliliği ve yazma tercihi değişkenleri açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Çalışmanın, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektiflerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı ve yapısal eşitlik model tasarımlarına yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital yazma, Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmeni adayı.

ABSTRACT

This research aims to investigate Turkish preservice teachers' perspectives on digital writing in terms of gender, grade level and various variables that define their digital writing views. The research was designed in a single survey model. The study group of the research consists of preservice teachers studying in the Turkish Education undergraduate program of a state university in the spring semester of the 2023-2024 academic year. The "Digital Writing Scale" developed by Atabek (2020) was used in the research. The Cronbach Alpha value of the scale, which consists of two sub-factors and 14 items, is 0.85. Descriptive statistics, ANOVA and T-test analyzes were used to analyze the data. According to the research findings, preservice teachers' perspectives on digital writing were determined as high level. Additionally, preservice teachers' perspectives on digital writing did not differ according to gender and grade level variables; It has been determined that there are differences in terms of writing proficiency and writing preference variables on digital devices. It is thought that the study will contribute to determining Turkish teacher candidates' perspectives on digital writing and will guide structural equation model designs.

Keywords: Digital writing, Turkish education, Turkish preservice teacher.

1. Giriş

Yazma, okuryazar bir bireyin düşünce ve duygularını harfler yoluyla yazıya aktarması eylemidir. Yazının ortaya çıkabilmesi için kalemin, kâğıdın üzerinde kayarak gelişigüzel cümleleri sıralaması yeterli değildir; bireyin, bir mantık silsilesi içerisinde anlamlı bir yapı ortaya koyması gerekir. Diğer bir deyişle yazarın duygu ve düşüncelerini önce zihninde sistematik bir hâle getirmesi ardından amacı doğrultusunda bir kompozisyon oluşturması gerekir.

Yazmanın son yüzyıla kadar klasik tanımı, kâğıt ve kalem üzerinden yapılmaktaydı. Ancak 20. yüzyılda elektronik aletlerin, özellikle de bilgisayarın aktif kullanımıyla birlikte *dijital yazma* kavramı ortaya çıkmıştır. Dijital yazma; yazının, geleneksel kâğıt ve kalem olmaksızın bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb. elektronik cihazlar aracılığıyla fiziksel klavye, dokunmatik klavye veya dokunmatik kalem yardımıyla dijital formatlarda oluşturulması anlamına gelir. Dolayısıyla dijital yazma eylemini gerçekleştirecek olan bireyin teknolojik araçların kullanımında yetkin olması beklenir.

Dijital yazma eylemi, 20. yüzyılın ilk yarısında tasarlanan bilgisayarlarda özellikle Web 2.0. teknolojisinin geliştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Bu gelişmeyle dijital dünyanın aktörlerinden biri hâline gelen kullanıcıların sanal ortamda e-posta, blog gibi yazıları yazması ve paylaşması mümkün hâle gelmiş, zamanla manuel biçimde yazılmış olan metinlerin farklı dosyalama şekilleri (word, PDF vb.) sayesinde dijitalle aktarılması imkânı doğmuş, aynı zamanda kullanıcıların birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayan sosyal medya iletileri devreye girmiştir. Teknolojik araçlara erişimin kolaylaşması ve internetin geniş kitlelere ulaşması neticesinde dijital yazma pratiği, günlük yaşamın bir parçası hâline gelmiştir. Bugün dijital yazma; metinlerin kolay bir şekilde düzenlenebilir, çoklu ortamlara entegre edilebilir, hızlıca paylaşılabilir ve arşivlenebilir olması yönüyle geleneksel yazmaya tercih edilmektedir.

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl, bilgi ve iletişim teknolojileri (BIT) çağı olarak kabul edilmektedir. Bu çağda toplumsal değerlerin değiştiğine, genç kuşağın kariyer algısının farklılaşmasına, günlük yaşam pratiklerinin dönüştüğüne tanık oluyoruz. Bu dönüşümlerin hem sebep hem de sonuçlarından biri, dijital araçların yaygın kullanımınıdır. Özellikle BIT çağının içine doğan “Z Kuşağı”nın teknolojik araçların kullanımında çok fazla bilgi ve beceriye sahip olduklarını biliyoruz. Bu gençlerin “teknolojiyi, kişisel yaşam alanlarında aktif olarak kullanmalarının yanı sıra; araştırma, öğrenme, bilgi edinme, yaratıcılık, yenilik, kariyer ve teknoloji becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıkları” saptanmıştır (Ardıç ve Altun, 2017, s.12). Bahse konu neslin yoğun teknoloji kullanımı, eğitim-öğretim yordamlarına da sirayet etmiştir. Asutay ve ark. (2016), öğrencilerin artık okulda tahtada yazanları defterlerine geçirmek

yerine cep telefonlarıyla tahtanın fotoğrafını çektiklerini, bu fotoğrafları çeşitli uygulamalar sayesinde işleyip ders notu hâline getirdiklerini ve telefonlarında PDF dosyası şeklinde arşivleyebildiklerini belirterek yeni neslin farklı öğrenme biçimlerine dikkat çekerler (s.29). Öğrencilerin dijital süreçlere bu etkin katılımına karşılık öğretmenlerin durumu, yaklaşık dört yıl önce başlayan Kovid-19 pandemisi döneminde net bir şekilde ortaya çıkmıştır. Bu dönemde bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitimin uzaktan ve dijital araçlar vasıtasıyla sürdürülmeye çalışılması, eğitim alanında dijitalleşme konusunda bazı yetersizlikleri göz önüne sermiştir. Bunlar arasında teknolojik donanım yetersizliği (Açıkgöz ve ark., 2023; Yiğiter ve Gelbal, 2022), ders içeriklerinin uzaktan eğitime uygun olmayışı (Şahin, 2021); dijital eğitim materyali ve kaynak eksikliği (Açıkgöz ve ark., 2023); öğretmenlerin dijital araçları kullanmada yetkin olmayışları (Başaran ve ark., 2021) vb. sayılabilir. Bu sorunlar arasında en dikkat çekici olanı, kuşkusuz sonuncusudur. Dijital çağın içine doğan ve bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi cihazları ihtiyaçtan ziyade bir alışkanlık hâlinde kullanan günümüz öğrencilerinin karşısında dijital araçları kullanmayı bilmeyen veya az bilen bir öğretmenin bulunması, büyük bir tezat oluşturmaktadır. Yürektürk ve Coşkun’un (2020) çalışmasının sonuçları, öğretmenlerin teknoloji kullanımını öğretim süreci açısından bir kolaylık olarak gördükleri hâlde teknoloji kullanımını konusunda kendilerini yetersiz bulduklarını ortaya çıkarmıştır. Kaliteli bir eğitim-öğretimin gerçekleşmesi için eğitim sisteminin; eğitim politikaları, öğretim programı, öğretmen yetiştirme, öğrenci eğitimi, ders materyalleri, okulların alt yapısı vb. bütün bileşenleri açısından çağın gereklerine uygun şekilde gözden geçirilmesi önemlidir.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün yayımlanmış olduğu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Kılavuzu’nda; öğrenci gereksinimlerine yanıt verme, öğrenci öğrenmesini kolaylaştıracak etkinlikler yürütme, öğretim etkinliklerini çeşitlendirme gibi öğretmenlerin sahip olması beklenen çeşitli yeterlilikler sıralanmış ve bunların kullanım alanlarından biri olarak aday öğretmen yetiştirme süreci gösterilmiştir (MEB, 2017). Buna göre öğretmen adaylarının, henüz göreve başlamadan önce belli konulardaki eksikliklerini tespit etmek, önem arz etmektedir. Dört temel beceri alanından biri olan yazma, şüphesiz en fazla Türkçe dersini ilgilendirmektedir. “Eğitim hayatında kazanılan yazma becerisinin öğrenciler tarafından geliştirilmesinde, Türkçe öğretmenlerinin görev ve sorumluluğu çok fazladır” (Türe, 2021, s.154).

Türkçe öğretmeni adaylarının yazı yazmaya yönelik tutum, görüş, algı ve kaygıları, daha önce pek çok araştırmaya konu olmuştur (Özbay ve Dedeoğlu Orhun, 2014; Bağcı ve Baz, 2018; Demir ve Çiftçi, 2019; Çetin, 2022; Doğan ve Sezgin, 2023 vb.). Yine öğretmen

adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve bu konudaki tutum ve değerlendirmeleri (Akın ve ark., 2024; Öztürk ve Budak 2019; Yontar, 2019; Yılmaz ve Çakır, 2021; Talan, 2021; Şimşek, 2023; Tüfekçi Aslım ve Saraçoğlu, 2023 vb.) ve dijital yazma deneyimleri (Tüzel ve Tok, 2013); dijital yazmaya yönelik metaforik algıları (Naz ve Göçen, 2023), tutumları (Söylemez ve İpek Eğilmez, 2024) da pek çok çalışmada ele alınmıştır. Ancak Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektiflerini müstakil olarak inceleyen güncel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, Millî Eğitim Bakanlığının taslağını oluşturduğunu duyurduğu⁵ yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının düzenlenmesi noktasında karar alıcılara güncel veriler sunacak olması bakımından da yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektiflerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, dijital cihazlarda algılanan yazma yeterliliği ve yazma tercihi değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırma soruları şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektif düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektifleri, cinsiyete göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektifleri, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektifleri, dijital cihazlarda algılanan yazma yeterliliğine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektifleri, yazma tercihinin göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Çalışma tekil tarama desenine göre desenlenmiştir. Bağımlı değişken; dijital yazmaya yönelik perspektiftir. Bağımsız değişkenler cinsiyet, sınıf düzeyi, dijital cihazlarda algılanan yazma yeterliliği ve yazma tercihidir.

Çalışma kolay ulaşılabilir örneklem kullanılarak bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 168 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Bu kişilerden 44 tanesi veri toplama aracına belli bir düzende cevap verdiği için örneklem dışında bırakılmıştır. Toplam, 55 (%44) erkek ve 70 (%55) kadın olmak üzere 125 öğretmen adayı yer almıştır. Bu

⁵<https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-yeni-mufredat-taslagi-kamuoyunun-gorusune-acildi/haber/33489/tr> (Erişim: 05.05.2024; 01.20).

adayların 32'si (%25,6) 1.sınıf, 32'si (%25,6) 2.sınıf, 36'sı (%28,8) 3.sınıf ve 25'i (%20) 4.sınıf'tır.

Veri toplama aracı olarak Atabek (2020) tarafından geliştirilen "Dijital Yazma Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, dijital dönüştürme ve dijital gözden geçirme olmak üzere iki faktör ve 14 maddeden oluşmaktadır. Kesinlikle katılmıyorum (1) ve Tamamen katılıyorum (5) birimlerinden oluşan 5'li likert yapıdadır. Ölçekten en düşük 14 en yüksek 70 puan alınmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha değeri 0.89'dur. Bu çalışmada toplam puan 14-32 arasında ise düşük, 33-51 arasında orta ve 52-70 arasında ise yüksek olarak değerlendirilmiştir. Ölçekten alınan toplam puan, normal dağılım sınırları içerisindedir. Skewness değeri -0,354 ve kurtosis değeri 1,026'dır. Böylece parametrik testlerden t-testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine cevap vermek için öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektifleri ortalama puanı 4,099, toplam puanı 52 olarak hesaplanmıştır. Buna göre dijital yazma perspektiflerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan dijital yazma perspektifinin cinsiyet açısından değişimi Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1 Öğretmen adaylarının dijital yazma perspektifleri ve cinsiyetlerine ilişkin t-testi analizi

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Erkek	55	4,130	,528	123	,639	,524
Kadın	70	4,076	,390			

Tablo 1'e göre, öğretmen adaylarının dijital yazma perspektifleri cinsiyet açısından değişmemektedir. Erkeklerin dijital yazma perspektifleri ($\bar{x}=4,130$) kadınlarınkinden ($\bar{x}=4,076$) yüksek olmasına rağmen anlamlı ($p>.05$) bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmen adaylarının dijital yazma perspektiflerinin sınıf düzeyi açısından değişimi Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2 Öğretmen adaylarının dijital yazma perspektifleri ve sınıf düzeylerine ilişkin ANOVA analizi

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	,694	3	,231	1,122	,343
Gruplariçi	24,948	121	,206		
Toplam	25,642	124			

Tablo2'ye göre, öğretmen adaylarının dijital yazma perspektifleri sınıf düzeyleri bakımından anlamlı ($p>.05$) değildir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi öğretmen adaylarının dijital yazma perspektiflerinin, dijital cihazlarda algılanan yazma yeterlilik düzeylerine değişimi Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3 Öğretmen adaylarının dijital yazma perspektifleri ile dijital cihazlarda algılanan yazma yeterlilik düzeylerine ilişkin ANOVA analizi

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	
Gruplararası	2,023	2	1,012	5,225	,007	İyi > Kötü
Gruplarıçi	23,619	122	,194			
Toplam	25,642	124				

Tablo 3'e göre, öğretmen adaylarının dijital yazma perspektifleri, dijital cihazlarda algılanan yazma yeterlilik düzeylerine göre değişmektedir. Posthoc Scheffe analizi sonucunda İyi düzey ($\bar{x}=4,278$) lehine kötü düzey ($\bar{x}=3,914$) arasında anlamlı ($p>.05$) bir farklılık bulunmaktadır.

Araştırmanın beşinci ve son alt problemi dijital yazma perspektifinin yazma tercihi açısından değişimi Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4 Öğretmen adaylarının dijital yazma perspektifleri ve yazma tercihine ilişkin t-testi analizi

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kağıt üstünde	57	3,937	,433	123	-3,846	,000
Dijital cihazlarda	68	4,235	,430			

Tablo 4'e göre, öğretmen adaylarının dijital yazma perspektifleri yazma tercihleri açısından değişmemektedir. Dijital cihazlarda yazma tercihleri ($\bar{x}=4,235$) lehine kâğıt üstünde yazma tercihlerine ($\bar{x}=3,937$) göre anlamlı ($p>.05$) bir farklılık bulunmaktadır.

4. Tartışma, Sonuç

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektifleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve dijital yazma görüşlerini tanımlayan çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektifleri yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektiflerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı; dijital cihazlarda yazma yeterliliği ve yazma tercihi değişkenleri açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu durumda dijital yazma üzerinde bireylerin dijital yazmaya yönelik isteklerinin, heveslerinin etkili olduğu söylenebilir.

Teknoloji kullanımının eğitimdeki rolünün her geçen gün arttığı göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektiflerini belirlemenin, Türkçe dersinde basılı materyalden dijital materyale geçiş sürecinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Dijital cihazlar aracılığıyla yazı yazan öğretmen adayları sayısının yazmayanlara göre daha fazla olması ve günlük dijital yazma sürelerinin yüksek olması öğretmen adaylarının dijital yazma eğilimlerinin arttığına göstergesi şeklinde yorumlanabilir. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma tercihlerinin dijital cihazlar lehine anlamlı farklılaşması, onların teknoloji kullanımı ve dijital yazma konusunda belli bir yetkinliğe ulaştıklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma perspektiflerinin yüksek olması, teknolojiyi kullanmayı bilen ve yeniliklere açık öğretmen olma yolunda motive olduklarına işaret olduğu söylenebilir.

Dijital yazmayı eğitim-öğretim sürecinin farklı aşamalarında kullanabilmeleri amacıyla Türkçe öğretmeni adaylarının lisans dersleri bu tür içeriklerle zenginleştirilebilir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini desteklemek amacıyla lisans düzeyindeki derslerinde dijital yazma becerilerini geliştirecek çeşitli etkinliklere yer verilebilir.

Çalışmanın, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik perspektiflerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı ve yapısal eşitlik model tasarımlarına yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

5. Kaynakça

1. Akın, E., Akın, İ. & Bilgin, E. (2024). Dijital Okuryazarlığın Türkçe Eğitimindeki Yeri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 52-65. <https://doi.org/10.33206/mjss.1302575>
2. Ardiç, E. & Altun, A. (2017). Dijital Çağın Öğreneni. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 1(1), 12-30.
3. Atabek, O. (2020). Development and Validation of Digital Writing Scale for Preservice Teachers. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 14(2), 119-139.
4. Bağcı, H. ve Baz, D. (2018). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 6(4), 1138-1160. <https://doi.org/10.16916/aded.455362>
5. Çetin, S. A. (2022). Investigation of Writing Habits of Education Faculty Students in Digital Environments. *Research in Reading and Writing Instruction*, 10(2), 253-274. <https://doi.org/10.35233/oyea.1167518>
6. Demir, S. & Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2215-2239.
7. Doğan, Z., & Demir, S. (2023). Pandemi Dönemindeki Çevrim İçi Türkçe Derslerinin Yazma Eğitimine Yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(2), 727-760. <https://doi.org/10.7884/teke.1312783>

8. European Commission (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use. Luxembourg: Publications Office of The European Union.
9. Kardeş, S. (2020). Digital Literacy in Early Childhood. Inonu University Journal of the Faculty of Education, 21(2), 827-839.
10. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlilikleri.pdf. 05.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
11. Nas, F. & Göçen, G. (2023). Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Dijital Yazma”ya Yönelik Metaforik Algıları. Journal of Sustainable Educational Studies (JSES), 4(2), 150-168.
12. Özbay, M. & Dedeoğlu Orhun, B. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Teknikleri ile İlgili Görüşleri / Pre-Service Turkish Language Teachers’ Opinions About Writing Techniques. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2(2), 50-59.
13. Öztürk, Y. & Budak, Y. (2019). Öğretmen Adaylarının Kendilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Değerlendirmelerinin İncelenmesi. Kesit Akademi Dergisi, (21), 156-172.
14. Söylemez, İ. N. & İpek Eğilmez, N. (2024). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (38), 73-86. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439583>
15. Şimşek, T. (2023). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. B. Pekdağ (Ed.). Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Teori, Araştırma ve Derlemeler içinde (ss. 251-268). Serüven.
16. Talan, T. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 10(3), 50-59.
17. Tüfekçi Aslım, S. & Saraçoğlu, G. K. (2023) Öğretmen Adaylarının E-Öğrenme Stilleri ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişki. TEBD, 21(3), 1404-142. <http://doi.org/10.37217/tebd.1337594>
18. Tüzel, S. & Tok, M. (2013). Öğretmen Adaylarının Dijital Yazma Deneyimlerinin İncelenmesi. Tarih Okulu Dergisi TOD, 6(15), 577-596. <https://doi.org/10.14225/Joh292>
19. Yılmaz, N. & Çakır, R. (2021). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlıkları ile Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları. TURK-JES, 9(2), 291-325.
20. Yontar, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(4), 815-824. <https://doi.org/10.16916/aded.593579>
21. Yürektürk, F. N. & Coşkun, H. (2020). Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına ve Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Etkililiğine Dair Görüşleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(3), 986-1000. <https://doi.org/10.16916/aded.748300>

ÖZEL EĞİTİM OKULUNDA ÇOCUĞU OLAN VELİLERİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN BEKLENTİLERİ

E. E. BAŞARI, DOÇ. DR. ÖZNUR TULUNAY ATEŞ2

Özet

Bu araştırmanın amacı özel eğitim hizmet alanının kurumlarında yaşanabilen sıkıntılara önem vermek, ailelerin hizmet aldığı eğitim kurumlarında çocuklara sağlanan hizmetler ve ailelerin bu hizmetlere karşı bakış açısı, yönetici ve öğretmenlerden beklentileri ve veli-okul işbirliğinin önemini ortaya koymak ve özel eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlere bir ışık tutması veli-okul iş birliğinin artırılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İzmir ili Karşıyaka ilçesindeki bir özel eğitim uygulama okuluna devam eden özel gereksinimli öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 15 erkek, 25 kadın olmak üzere toplam 40 veliden oluşmaktadır. Araştırmada özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin velilerinin beklenti ve önerilerin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada yönetici ve öğretmenden velilerin beklentilerini karşılama durumları tablolaştırılmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitimde çocuğu olan velilerin yönetici beklentileri; iletişimin artırılması, sosyal faaliyetlere daha fazla önem verilmesi, fiziki yapı-güvenlik ve ulaşım konularında daha dikkatli ve özenli olunması olduğu, öğretmenlerden beklentilerinin ise; iletişimin artırılması, sosyal faaliyetlere daha fazla önem verilmesi, eğitim eksikliklerinin giderilmesi olduğu belirlenmiştir.

Abstract

The aim of this research is to give importance to the problems that may be experienced in the institutions of the special education service area, to reveal the services provided to children in the educational institutions where families receive service, the perspectives of families towards these services, their expectations from administrators and teachers and the importance of parent-school cooperation, and in this way to provide an idea to administrators and teachers working in private education institutions. Ultimately, we aim to increase parent-school cooperation. The study group of the research consists of parents of students with special needs studying in a special education practice school in Karşıyaka district of Izmir province in the 2022-2023 academic year. The study group of the research consists of a total of 40 parents, 15 males and 25 females. In the study, a semi-structured interview form was used to determine the expectations and suggestions of the parents of individuals with special education needs. In the research, parents' expectations from administrators and teachers were tabulated. As a result of research it was determined that, parents with children in special education were informed by the administrators that their expectations; increasing communication, giving more importance to social activities, physical structure-security and to be more careful and attentive in transportation matters; their expectations from teachers are; increasing communication, giving more importance to social activities, eliminating educational deficiencies.

Giriş

İnsanlar gelişmekte olan dünyaya uyum sağlayabilmek için, benzerlik ve farklılıkları göz önünde bulundurularak kendilerini geliştirmeyi sağlayacak bir eğitim sürecine gereksinim duymaktadır (Ersoy & Avcı, 2000).İnsanların birbirinden ayrışmalarının olması bu eğitim sürecinde farklılaşmaya yol açmıştır. Bireysel ve gelişim özellikleri açısından yaşlılarından anlamlı ve anlaşılır düzeyde farklılık gösteren kişilerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen 'özel eğitim' kavramı bu farklılaşma sonucunda ortaya çıkmıştır (Meb Özel Eğitim Yönetmeliği, 2018). Eripek'e göre özel eğitim öğretimle ilişkilidir ve özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen, bireysel olarak planlanan, sistematik olarak uygulanan ve dikkatli bir biçimde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Eripek, 2004).

Özel eğitime ihtiyacı olan birey, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından yaşlılarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireydir (Meb Özel Eğitim Yönetmeliği, 2018). Bu bireyler Meb Özel Eğitim yönetmeliğine göre üç farklı okul türünde eğitim almaktadır. Bunlardan ilki yetersizlik durumuna göre kendilerine özel hazırlanmış ve özel programlar uygulayan bağımsız okullar (Görme engelliler özel eğitim okulları, İşitme engelliler özel eğitim okulları, Otizm özel eğitim okulları, İş uygulama okulları vb.), diğeri normal okullar bünyesinde faaliyet gösteren özel eğitim sınıfları , bir diğeri de yetersizliğe sahip bireyin normal okul bünyesinde kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim aldığı okul türüdür Meb Özel Eğitim Yönetmeliği, 2018) Yetersizliği olan birey hangi okul türünde eğitim görürse görsün, özel eğitimin en önemli yönü özel eğitimin paydaşlarıdır. Öğrenci, özel eğitim öğretmeni, yöneticiler ve veliler bu paydaşlardır.

En önemli paydaşlarından biri olan veli, öğrencinin annesi, babası ya da yasal sorumluluğunu üstlenen kişidir (Meb Özel Eğitim Yönetmeliği, 2018). Özel eğitimde veli ile birlikte hareket etmek etkili sonuç almak açısından çok önemlidir. Öğretmen ve yöneticilerin veliyi anlaması, velinin öğretmen ve yöneticileri anlaması, beklentilerin karşılanması yetersizliğe sahip birey için en büyük kazançtır.

Özel gereksinimli bireye sahip ailelerin görev ve sorumlulukları oldukça fazladır. Bu görev ve sorumlulukları yerine getirmek için uğraşan aileler çeşitli sıkıntılarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sıkıntılar şu şekilde gruplandırılabilir.

- 1-Sosyo- kültürel sıkıntılar
- 2-Psikolojik sıkıntılar
- 3-Ekonomik sıkıntılar
- 4-Hizmet alınan kurumla ilgili sıkıntılar (Yadigar, 2018).

Yukarıda sıralanan sıkıntılardan özel eğitim hizmet alanının kurumlarında yaşanabilen sıkıntılara önem vermek yapılan araştırmada ailelerin hizmet aldığı eğitim kurumlarında çocuklara sağlanan hizmetler ve ailelerin bu hizmetlere karşı bakış açısı, yönetici ve öğretmenlerden beklentileri ve veli- okul işbirliğinin önemine değinmek gerekmektedir.

Problem Durum

Eğitimin en önemli paydaşlarından birisi olan veli yani yetersizliğe sahip bireyin ailesinin birçok görev ve sorumlulukları içerisinde önemli bir görevi de çocuğunun doğumundan itibaren gelişimini, eğitimini

sağlamak ve desteklemektir. Yetersizlik ile dünyaya gelen birey daha doğar doğmaz hayatını devam ettirme konusunda zorluklarla karşılaşır (Şanlı,2012). Bir çocuğun yetersizliğinin ortaya çıkmasıyla birlikte içinde bulunduğu ailenin hayatı değişmektedir (Özdemir, 2018). Dünyaya yeni gelen bir bebeğin, yaşamının ilk yıllarından başlayarak ileriki yıllarda da ihtiyaçlarının karşılanması gerekecektir ve bu ihtiyaçları karşılamak ailenin sorumluluğunda olacaktır. Sorumluluklarını yerine getirmeye çalışan ailenin birçok gereksiniminin olacağı görülmektedir (Şanlı, 2012).

Bu sorumlulukların en başında yetersizliğe sahip çocuğuna etkin bir özel eğitim sağlamak ve çocuk bu eğitime ulaştığı zaman ailenin eğitime katkı sağlayabilmesi adına kendilerinin desteklenmesidir (Sağiroğlu, 2006). Eğitim, yetersizliği olan bireylerin topluma uyum sağlayabilen, kendi ihtiyaçlarını gideren ve bağımsız yaşayabilen bireyler haline gelmelerine yardımcı olur (Yadigar, 2018). Okul iklimini iyileştirmek özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını arttırmak için ailelerin ihtiyaçlarını, yönetici ile öğretmenlerden beklentilerini belirlemek önemlidir. Bu alanda yapılmış çalışmalara bakıldığında sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Sağiroğlu, 2016; Yıkılmış ve Özbey, 2009; Şanlı, 2012). Sağiroğlu (2016) yaptığı çalışmada özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerini, Yıkılmış ve Özbey (2009), otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezinden beklentilerini ve önerilerin belirlenmesini, Şanlı (2012) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesini araştırmışlardır. Fakat özel eğitim okullarına devam eden özel gereksinimli bireye sahip ailelerin yönetici ve öğretmenlerden beklentilerine yönelik çalışma bulunmamıştır. Okul ile aile arasında sağlanacak işbirliğinin özellikle öğrenciye sonra da ailelerin içinde buldukları zor duruma katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada velilerin beklenti durumları araştırılmıştır. Beklentilerini açığa çıkarıp özel eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlere bir ışık tutması veli-okul iş birliğinin artırılması için neler gerektiğinin bulunması amaçlanmıştır. Bu kapsamda şu alt problemlere cevap aranmıştır.

Alt Problemler

Özel eğitim okulunda çocuğu olan velilerin okul yöneticilerinden beklentileri nelerdir?

Özel eğitim okulunda çocuğu olan velilerin öğretmenlerden beklentileri nelerdir?

Özel eğitim öğretmenin kişisel (yaş, cinsiyet) ve mesleki (deneyim, mezuniyet alanı vb.) özellikleri veliler için önemli midir?

Önem

Bu çalışmanın, özel gereksinimli bireye sahip ailelerin yönetici ve öğretmenlerden beklentilerini belirleyerek okul aile arasında sağlanacak işbirliği için yapılacak çalışmalar ve aile destek eğitim programlarının hazırlanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Desen: Bu araştırma, özel gereksinimli bireylerin ailelerinin beklentilerinin araştırılması amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile yapılmıştır. Olgubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları daha iyi anlaşılmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2011). Nitel araştırma desenleri içinde olgubilim deseni, bir olgunun içeriğinin deneyimlenmesini sağlamak ve bunun nasıl anlamlandırılacağını keşfetmek için en uygun desendir (Çapar & Ceylan, 2022).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında İzmir ili Karşıyaka ilçesindeki özel eğitim uygulama okulu velileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 15 erkek, 25 kadın veli katılmıştır. Bu nedenle kodlamalar cinsiyete göre yapılarak “EV1” ‘KV1” şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre araştırmaya katılanlar sırasıyla “EV1”, “EV2”, “EV3”, “EV15” ve “KV1”, “KV2”, “KV3”, “KV25” şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı: Çalışmada özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ailelerinin beklenti ve önerilerin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu amaçla hazırlanan formda 4 soru yer almaktadır. Literatür taraması sonucu oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken soruların okunurken farklı yorumlara neden olmayacak şekilde açık ve anlaşılır olmasına ve yönlendirici olmamasına dikkat edilmiştir. Son olarak, eğitim bilimleri alanında çalışan iki öğretim üyesinin görüşü alınmış, gerekli düzeltmeler yapılarak form son haline getirilmiştir.

Bu çalışmada veriler nitel veri analiz metodlarından içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Velilerden alınan veriler rapor edilmiştir. Verilen cevaplar tema ve kodlarına ayrılarak, kavramlaştırılmış ve tablolaştırılmıştır. Raporlaştırılan katılımcı görüşleri araştırmanın bulgular bölümünde verilmiştir.

Bulgular

Tablo 1.Çalışma Grubuna ait Bulgular

Kişisel Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	25	62,5
	Erkek	15	37,5
Eğitim Durumu	İlkokul	7	17,5
	Ortaokul	3	7,5
	Lise	17	42,5
	Fakülte	10	25
	Lisansüstü	3	7,5
Meslek	Ev Hanımı	13	32,5
	Memur	6	15
	Serbest Meslek	5	12,5
	Emekli	4	10
	Diğer Meslek	6	15
	Öğretmen	3	7,5
	İşçi	3	7,5
Yetersizlik Türü	Orta Ağır Zih. Eng.	17	42,5
	Down Sendromu	3	7,5
	Otizm Spekturm	16	40
	Çoklu Yetersizlik	4	10

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların cinsiyete göre 25'nin (%62,5) kadın, 15'nin (%37,5) erkek olduğu görülmektedir. Velilerin eğitim durumuna dikkat edildiğinde 7'sinin (%17,5) İlkokul, 3'ünün (%7,5) ortaokul, 17'sinin (%42,5) lise, 10'unun (%25) fakülte, 3'ünün (%7,5) lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Katılımcıların meslek dağılımına bakıldığında 13'ünün (%32,5) ev hanımı, 6'sının (%15) memur, 5'inin (%12,5) serbest meslek, 4'ünün (%10) emekli, yine 6'ünün (%15) diğer meslek, 3'ünün (%7,5) öğretmen, 3'ünün (%7,5) işçi olduğu tespit edilmiştir. Ev hanımı olan annelerin eğitim durumları lise ve fakülte olmasına rağmen, özel gereksinime sahip çocuklarının eğitimleri için çalışmamayı tercih ettikleri de görülmüştür. Katılımcıların çocuklarının yetersizlik türleri 17'si (%42,5) orta ağır zihinsel engeli, 3'ü (%7,5) down sendromu, 16'sı (%40) otizm spektrum bozukluğu, 4'ü (%10) çoklu yetersizlik şeklindedir.

Tablo 2.

Velilerin Yöneticilerden Beklentileri

Tema	Kodlar	Görüş Bildiren Katılımcılar
İletişim	Sevgi	KV16-KV17-KV19
	Sabır	KV19-EV15
	Empati	KV15
	Anlayış	KV16
	Güleryüz	KV16
	Saygı	KV17
	Profesyonellik	EV11
	Disiplin	EV11
	Sosyal Aktiviteler	Spor aktiviteleri
Sanatsal aktiviteler		EV5-EV7-EV8
Okul dışı etkinlikler		KV25
Fiziksel Yapı, Güvenlik ve Ulaşım	Fiziki yapının iyileşmesi	KV2-KV3-KV5-KV8-KV10- KV16-EV3-EV4-EV7-EV10- EV13-EV15
	Okul donanımının artması	KV6-KV11-KV12-KV16- KV19
	Kurum güvenliği	
	Servis sorunu	
	Yardımcı personel ihtiyacı	KV2-KV8-KV9 KV1-KV7-KV11 KV13-EV3-EV1

Tablo 2'de veli görüşlerine göre okul yöneticilerinden iletişim, sosyal faaliyetler ve fiziksel yapı, güvenlik ve ulaşım temaları ile ilgili beklentilerin neler olduğu sıralanmıştır. Bazı katılımcı cevapları aşağıda verilmiştir.

İletişim;

“Müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler ve tüm yetkililerden en büyük beklentim anlayış, güler yüz ve sevgiyle yaklaşımdır. Okulun sınıfların yeterli malzeme ve imkanlarının olabilmesi, seviyeleri düzeyinde özveriyle eğitilebilmeleridir.” KV16

“Yöneticiler sabırlı ve sevecen olmalı.” KV19

“Profesyonel ve disiplinli yöneticiler omlarını, olaylara profesyonel müdahalelerde bulunmalarını bekliyorum .” EV11

“Daha empatik olunmalı, veli-öğretmen, okul ve sosyal çevre iletişimini geliştirmek için faaliyetler düzenlenmeli.” EV15

Sosyal Aktiviteler;

“Çocukların sosyalleşmesi için daha fazla etkinlikler yapılabilir, çocuklarla daha fazla iletişim kurulabilir.”

KV14

“Yöneticiler çevre zenginliklerini ve imkanlarını iyi kullanabilmeli.” KV23

“Havaların sıcak olduğu dönemlerde daha fazla piknikler düzenlenmeli ve bu pikniklerde normal akranlarıyla iletişime geçebilecekleri ortam sağlanmalı.” KV25

“Sosyal aktivitelerin artırılmasını ve böylece çocuğumun sosyalleşmesini ve becerilerinin gelişmesini bekliyorum.” EV7

Fiziki yapı, Güvenlik ve Ulaşım;

“Servis sıkıntısı yaşadık, sene başından beri çocuklarımız birinci dersi hep kaçırdı.” KV1

“Yöneticimden kurumun güvenli olmasını, fiziki şartların ve güvenlik şartlarının oluşturulmasını ve bunların kontrollerinin sağlanmasını istiyorum.” KV2

“Servislerin zamanlaması daha iyi olmalı.” KV7

“Okulun, sınıfların yeterli malzeme ve imkanlarının olabilmesi, çocukların seviyeleri düzeyinde özveriyle eğitilebilmeleridir. ” KV16

“Eğitim için gerekli olan ortam, alt yapı ve personel ihtiyaçlarının tam olarak karşılanıp, okulun her yönüyle eğitime hazır olmasını istiyorum.” EV3

“Okulun fiziki yapısının özel eğitime muhtaç çocukların şartlarına uygun düzenlenmeli, uygun materyaller ve atölyeler olmalıdır.” EV4

“Çocuğumun okul içerisinde bağımsız gezmesi için gerekli rampa vb. donanımın olmasını istiyorum.” EV8

“Çocuğumun öncelikle güvenli bir ortamda eğitim görmesinin sağlanması gerekir.” EV9

“Engelli çocuklara uygun ortam ve sınıf koşullarının sağlanması gerekir.” EV10

Tablo 3.

Velilerin Öğretmenlerden Beklentileri

Tema	Kodlar	Görüş Bildiren Katılımcılar
İletişim	Sevgi	KV2-KV8-KV11-KV13-KV17-KV19-KV22-EV13-EV15
	Sabır	KV2-KV20-KV25-EV13-EV14
	Empati	KV4-KV15-EV12-EV15
	Özveri	KV2-KV15-KV16
	Anlayış	KV25-EV12-EV14
	Güleryüz	KV11-KV16
	İlgi	KV3-KV22
	Vicdan	KV2
	Disiplin	EV12
Sosyal Aktiviteler	Spor aktiviteleri	KV3-KV10-KV19
	Sanatsal aktiviteler	EV4-EV5-EV8
	Doğa gezileri	KV25
Eğitim	Davranış eğitimi	KV3-KV13-KV19-KV20-KV23-EV2-EV7-EV13-EV14
	Beceri eğitimi	KV3-KV10-KV24-KV25-EV2-EV8-EV11-EV13
	Seviyeye uygun eğitim prog.	KV9-KV15-EV3-EV4 KV25-EV1-EV5-EV7 KV11-KV14
	Kendini ifade eğitimi	KV7
	Hizmet içi eğitim (aile için)	EV3
	Okuma yazma eğitimi	EV9
	Cinsel eğitim	EV10
	Hizmet içi eğitim (öğretmen için)	
	Kaynaştırma eğitimi	

Tablo 3’te veli görüşlerine göre öğretmenlerden iletişim ile ilgili beklentilerin neler olduğu sıralanmıştır. Bazı katılımcı cevapları aşağıda verilmiştir.

İletişim;

“Bizim otizmli annesi babası olarak tek beklentimiz çocuğun öğretmeni tarafından sevgiyle benimsenmesidir. Çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda özveriyle ve sabırla eğitim verilmeli, çocukla duygusal bağ kurulmalıdır.” KV2

“Sevgi ve şevkatle yaklaşıp, çocuğumun yetisi dahilinde eğitim verilmesini bekliyorum.” KV8

“Çocuğama sevgi ile yaklaşılmalı.” KV19

“Çocukla özel bir bağ kurabilen sevecen bir özel eğitim öğretmenin başarılı olabileceğini düşünüyorum. Bu çocuklar duygusal olarak yönlendirilmeye daha çok cevap veriyor.” KV13

Sosyal Aktiviteler;

“Öğretmenimizin spor ve sanat aktivitelerine daha çok yer verip okul iklimini renklendirmesini isterim .” KV19

“Öğrencinin kabiliyetine göre öğrenciyi spora ya da müziğe yönlendirmelidir .” EV4

“Sosyalleşme ve iletişim konularında daha fazla gayret gösterilebilir. ” EV5

“Çocuğumun bağımsızlaşması ve sosyalleştirilmesini istiyorum. Sosyalleşmesi için onun farklı ortamlara girmesinin sağlanması gerekir. ” EV8

Eğitim;

“Yöneticilerin, yönetmelikte yer alan hakların kullanılması konusunda yardımcı olmalarını beklerim. Öğretmenlerden performans alımı ve kaba değerlendirmesini gözlemlerinin sonucunda doldurmasını ve BEP planlarının gerçekçi ve uygun olmasını beklerim.” KV9

“Çocuğumun kendisini sosyal hayat içerisinde daha iyi ifade etmesi konusunda eğitim ve öğretimin titizlikle yapılmasını öğretmenimden beklerim.” EV1

“Yöneticilerden, sosyal beceri ve davranış eğitimi konusunda yardım beklerim.” EV2

“Öğretmen, öğrencinin seviyesine uygun konuları programına almalı, dersleri buna göre işlemelidir.” EV4

“Çocuğumun eğitimine önem vermelerini, kendilerini geliştirerek yeni yöntem ve teknikleri kullanarak eğitim vermelerini bekliyorum. Sınıfta çocuğumun güvende olmasını bekliyorum .” EV9

“Yetersiz çocuklar ile diğer çocukların bir araya getirilmesi sağlanmalı.” EV10

“Öğretmenimin davranış değiştirmeye yönelik çalışmaları arttırmasını beklerim.” EV14

Tablo 4.

Yönetici ve öğretmenlerin veli beklentilerini karşılama durumu

	Evet	Hayır	Kısmen
	f	f	f
Yöneticiler	20	4	16
Öğretmenler	23	5	12

Tablo 4’de velilerin yönetici ve öğretmen beklentilerini karşılama durumları ele alınmıştır. 20 veli (%50) yönetici beklentilerinin karşılandığını düşünmektedir. 4 veli (%10) yönetici beklentilerinin karşılanmadığını, 16 veli (%40) ise yönetici beklentilerinin kısmen karşılandığını düşünmektedir.

23 veli (%57,5) öğretmen beklentilerinin karşılandığını, 5 veli (%12,5) beklentilerinin karşılanmadığını, 12 veli (%30) öğretmen beklentilerinin kısmen karşılandığını düşünmektedir.

“Fiziki şartların iyileştirilmesini isterim. Yönetici beklentimi karşılıyor. Öğretmenimizin ilgili ve alakalı olması çok önemli. Çocuğuma davranış ve beceri eğitimi vermeli.” KV3

“Yöneticiden öncelikle güvenli bir ortamda isteyerek gelip gittiği verimli bir ortamda çocuğumun eğitim almasını isterim. Evet karşılıyor. Öğretmenin çocuğuma sevgi ve şevkatle yaklaşıp, yetisi dahilinde eğitim vermesini isterim. Öğretmenlerimizin beklentilerimizi karşıladığını düşünüyorum.” KV8

“Okul öğrenciler için her türlü eğitim ve öğretim, eğitici ve sosyal etkinlikler, taşınmalı eğitim, güvenlik, bakım, beslenme, koruma temizlik ve düzen, nöbet imkanlarının olası gerekir. Beklentilerimi tam olarak karşılamadığını düşünüyorum. Öğretmenimin oğluma gülyüzle, sevgiyle ve onu eğlendirerek öğrenmesi gerekenleri öğretmesini ve özveride bulunmasını isterim. Kısmen beklentilerim karşılanıyor.” KV11

“Hem yönetici hem öğretmenden sosyal beceri ve davranış eğitimi bekliyorum. Her ikisinin de beklentilerimi karşıladığını düşünüyorum.” EV2

“Eğitim için gerekli olan ortam, altyapı ve personel ihtiyaçlarını tam olarak karşılanıp, okulun her yönüyle eğitime hazır olması gerekir. Beklentim maalesef karşılanmıyor çünkü bu şartları sağlamak için gerekli yetki ve maddi destek kurum yöneticilerine sağlanmıyor. Öğretmenimizin çocuğumuzu tam anlamıyla tanıyıp, öğrencisinin özelliklerine uygun bir eğitim planlaması gerekir. Şuan Meb'deki özel eğitim kadrosunda çalışan sınıf öğretmeni vb. gibi alan dışından gelen öğretmenlerin yetersiz olduğunu beklentilerimi karşılamadığını düşünüyorum.” EV3

Tablo 5.

Velilerin öğretmenleri yaş, cinsiyet, deneyim ve mezuniyet alanının önemine göre sınıflandırması

	Önemli	Önemli Değil	Fikrim yok
	f	f	f
Yaş	18	18	4
Cinsiyet	6	28	6
Deneyim	21	16	3
Mezuniyet alanı	16	13	11

Tablo 5’da velilere göre öğretmenlerin yaş, cinsiyet, deneyim ve mezuniyet alanının öneminin sınıflandırılması yapılmıştır.

Tablo incelendiğinde, 18 veliye (%45) göre öğretmenin yaşının önemli olduğu, 18 veliye (%45) göre yaşının bir önemi olmadığı, 4 velinin (%10) fikir beyan etmediği görülmüştür. Genç ve dinamik

öğretmenlerin iş başında olmasını isteyen kişi sayısı ile daha yaşlı ve deneyimli öğretmenlerin iş başında olmasını isteyen veli sayısı birbirine eşittir. 6 veli (%15) öğretmenin cinsiyetinin önemli olduğunu, 28 veli (%70) öğretmen cinsiyetinin bir önemi olmadığını belirtmiş, 6 veli (%15) ise bu konuda fikir bildirmemiştir. Veliler tarafından öğretmen cinsiyetinin çok önemli olmadığı görülmüştür. 21 veli (%52,5) deneyimin önemli olduğunu, 16 veli (%40) ise deneyimin zaman içerisinde kazanılabileceğini belirtmiş, 3 veli (%7,5) fikir beyan etmemiştir. 16 veli (%40) öğretmenin mezuniyet alanının özel eğitim alanından olması gerektiğini, 13 veli (%32,5) ise mezuniyet alanının önemi olmadığını belirtmiş, 11 veli (%27,5) ise fikrini belirtmemiştir.

“Bu konuyu çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü özel eğitim öğretmenlerinin çocuk psikolojisi konusunda deneyimli olması lazım. Öğrenciyi kendi çocuğu gibi görmesi, işini severek yapması, vicdanlı olması önemli mesleki özelliklerdir. Cinsiyetin ve yaşın çok önemli olmadığını düşünüyorum.” KV2

“Öğretmenimizin yaşının büyük ve tecrübeli olması öğrenciye ilgi göstermesi benim için önemlidir. Cinsiyetin önemi yoktur.” KV7

“Öğretmenin alanında eğitim alması ve mesleki deneyiminin olması çocuğun gelişimini pozitif yönde etkilediğini düşünmekteyim.” KV8

“Cinsiyet önemli değil. Kendilerini güncelleyebilen öğretmenler tercihimdir. Özel eğitimde klasik öğretmen kalıbı yeterli olmayabilir.” KV9

“Deneyim ve özellikle zihinsel yetersizlik konusunda eğitim almış öğretmenlerin farklılığını deneyerek gördüm. Çocukla iletişim konusunda becerileri daha iyi diye düşünüyorum. Ancak en öncelikli olan insan sevgisi olan öğretmenlerin başarısıdır.” KV13

“Özel eğitimde yaşın önemli olduğunu düşünüyorum. Çocuklarımızın genel olarak hareketli oldukları için genç ve dinamik öğretmenlerin daha aktif olabileceklerini düşünüyorum.” KV15

“Kişisel ve mesleki özellikleri önemli değildir. Önemli olan gerekli eğitim ve öğretimin verilmesi, öğretmenin öğrencilere karşı sevgi, ilgi ve gereken desteği vermesidir.” KV17

“Özel eğitim öğretmenin mezun olduğu alan ve özel eğitimdeki deneyimleri önemlidir. Bütün özel eğitim alanlarında bilgili olmalıdır.” KV21

“Evet ikisi de çok önemlidir. Eğitim ve deneyim: Davranışları şekillendirir (öğretmenlerin). Kişilik yapısı yaş ve tecrübe ile pozitif korelasyon vardır. Pozitif kişilik çok belirgin bir iyilik hali sağlar.” EV2

“Cinsiyet son derece önemli. Bazı öğrencilerin kadın ve ya erkek otoritesini kabul etmeye daha istekli olduğunu düşünüyorum. Alan dışı öğretmenlerin alan mezunları kadar yeterli olabileceğini düşünüyorum.” EV3

“Çok genç bir öğretmen mesleki deneyimi olan birine göre daha çalışkan olabiliyor. Önemli olan bilgi bcerisini öğrenciye sunmasıdır. Cinsiyet ayrımı olmamalı.” EV4

“Öğretmenimizin yaşı ve cinsiyeti önemli değildir. Önemli olan özel eğitim alanında yetişmiş olması ve değişen tekniklere göre eğitim faaliyetleri sürdürmesidir.” EV7

“Öğretmenin cinsiyetinin önemli olduğunu düşünüyorum. Erkek öğretmenler sinir krizlerine ve nöbetlere (hastalık) daha iyi müdahale ediyor.” EV4

“Özel eğitim öğretmeni mezuniyet alanı önemlidir. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetleri önemli değildir ancak yaş önemlidir. Mezuniyet alanın önemi olmasının sebebi o alan ile ilgili donanımına sahip olarak mezun olması gerektiğidir. Yaş konusunda da belli yaşın üstüne çıkmış öğretmen tükenmişlik sendromu yaşayabilmektedir.” EV10

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada velilerin özel eğitim okulu yönetici ve öğretmenlerinden beklentileri ile ilgili görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Velilerle yapılan görüşme formlarının değerlendirilmesi sonucunda veli beklentileri yöneticilerden iletişim, sosyal faaliyetler, fiziki yapı-ulaşım ve güvenlik şeklinde 3 tema altında, öğretmenlerden iletişim, sosyal faaliyetler ve eğitim şeklinde 3 tema altında toplanmış, temalara uygun kodlamalar yapılmıştır. Velilerin yönetici ve öğretmen beklentilerini karşılama durumları tablolaştırılmıştır. Son olarak velilerin öğretmenlerin kişisel (yaş, cinsiyet vb.) ve mesleki (deneyim, mezuniyet alanı vb.) özelliklerine bakış açısı araştırılmıştır.

İletişim temasına bakıldığında velilerin yöneticilerden en büyük beklentilerinin çocuklarına karşı sevgi ve sabır gösterilmesi olduğu görülmüştür. İletişim ile ilgili yöneticilerden beklentisi olan 5 veliden, 3 veli (%60) yöneticilerden çocuklarına karşı sevgi beklentileri olduğunu belirtmiştir. 2 veli (%40) çocuklarına karşı sabır gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden en büyük beklentinin yöneticilerden olduğu gibi çocuklarına karşı sevgi ve sabır olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden iletişim ile ilgili beklentisi olan 17 veliden, 9 veli (%52,9) çocuklarına sevgi gösterilmesini isterken 5 veli (%29,4) saygı gösterilmesini istemektedir. Yıkıuş ve Özbey'in (2009) araştırmasına göre velilerin iletişim için kendileriyle daha sık görüşme yapılmasını öğrenciye yönelik tutumlardan çok kendilerine yönelik tutumlara önem verilmesinin istendiği görülmektedir. Bu araştırma da ise velilerin yönetici ve öğretmenin iletişiminin kendilerinden çok çocukla olması gerektiği görülmekte ve bu açıdan araştırma sonuçları farklılık göstermektedir.

Sosyal aktiviteler temasına bakıldığında velilerin okul yöneticisinden en büyük beklentilerinin spor aktivitelerinin artırılması konusunda olduğu görülmüştür. 14 veli içinden 11 veli (%78,57), çocuklarının spor aktiviteleri ile daha kontrollü ve daha mutlu olacağını belirtmiştir. 3 veli (%21,4) çocuğu için sanatsal aktiviteler talep etmiştir. Öğretmenlerden sosyal faaliyetler ile ilgili beklentisi olan 7 veliden 3 veli (%42,8) spor faaliyetleri, 3 veli (%42,8) sanatsal aktiviteler konusunda beklentilerini belirtmiştir. Yıkıuş ve Özbey'in (2009) yaptığı araştırmaya göre sosyal aktiviteler içeren etkinliklere yer verilmesi gerektiği görülmüştür. Sağıroğlu'nun (2006) yaptığı araştırmada benzer bulgulara rastlanmıştır.

Fiziksel yapı, güvenlik ve ulaşım teması ile ilgili beklentilerin okul yöneticilerinden olduğu görülmüştür. Görüş bildiren 21 veliden 12 veli (%57,1) okulların fiziksel yapısının iyileştirilmesi için çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir. Sağıroğlu'nun (2016) yaptığı araştırmaya göre veliler fiziksel yapının çok önemli olduğunu belirtmekte ve bu açıdan araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. 5 veli (%23,8) okul donanımının artırılması, 3'er veli ise (%14,2-%14,2-%14,2) kurum güvenliği, servisler ve yardımcı personel ihtiyacı ile ilgili görüş bildirmiştir. Yadigar'ın (2018) yaptığı araştırmaya göre velilerin kurum güvenliği konusunda beklentilerinin karşılanmadığı görülmektedir. Bu araştırma da bazı velilerin kurum güvenliğini yetersiz bulması da iki araştırmanın örtüştüğünü göstermektedir.

Eğitim temasına bakıldığında velilerin öğretmenlerden en büyük beklentinin davranış ve beceri eğitimi konusunda olduğu görülmüştür. Görüş bildiren 25 veliden 9 veli (%45) davranış, 8 veli (%40) beceri eğitime önem vermesini istedikleri görülmüştür. 4 veli (%16) çocuğunun kendini ifade etmesini istemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenden akademik başarı (okuma-yazma eğitimi) bekleyen veli sayısı 1 (%4) 'dir. Sağıroğlu'nun (2006) yaptığı araştırmaya göre çocuklarının eğitim programlarında mesleki eğitim becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların olması gerektiği de belirtilmiştir. İki çalışma bu anlamda farklılık göstermektedir. Kendi çalışmamda velilerin çocuklarından akademik eğitimler yerine davranış, beceri, kendini ifade etme gibi eğitimlere ağırlık vermeleri, bu konuda beklentilerinin yüksek olması, akademik anlamda beklenti düzeylerinin düşük olması, onların çocuklarının yapabileceklerini ve durumunu kabul etmiş olduklarını göstermektedir. Özdemir'e (2018) göre öğretmenlerin aileye sağlayabileceği faydalardan biri aile odaklı aileye yönelik uygulamaların geliştirilip çeşitlendirilmesidir. Velilerin öğretmenlerden kendileri için hizmet içi eğitim istemeleri kendilerini geliştirmeye ve okul ile işbirliğine açık olduklarını göstermekte ve bu durum Özdemir'in düşüncesi ile veli beklentisinin

örtüşüğünü göstermektedir. Yine Özdemir'e göre Özel eğitimde öğrenciye yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programına (Bep) velinin de katılımının özendirilmesi önemlidir çünkü velilerin (%16) hazırlanan Bepler ile ilgili beklentileri olduğu da görülmüştür.

Katılımcıların yönetici ve öğretmen beklentilerini karşılama durumları incelenmiştir. 20 veli (%50) yönetici beklentilerinin karşılandığını düşünmektedir. 4 veli (%10) yönetici beklentilerinin karşılanmadığını, 16 veli (%40) ise yönetici beklentilerinin kısmen karşılandığını düşünmektedir. 23 veli (%57,5) öğretmen beklentilerinin karşılandığını, 5 veli (%12,5) beklentilerinin karşılanmadığını, 12 veli (%30) öğretmen beklentilerinin kısmen karşılandığını düşünmektedir. Yadigar'ın yaptığı araştırmada velilerin okul çalışanlarına ilişkin olumlu düşüncelerinin yüksek düzeyde olması aldıkları kurumsal hizmetlerden memnuniyet düzeylerinin de yüksek olmasını açıklamaktadır (Yadigar, 2018). Bu sebeple araştırma sonuçlarını örtüşüğü görülmektedir.

Katılımcıların öğretmenlerin kişisel (yaş, cinsiyet) ve mesleki (deneyim, mezuniyet alanı) hakkındaki görüşleri incelendiğinde, yaşın önemli olup olmadığı ile ilgili eşit oranda (%45-%45 veli) görüş çıkarken, cinsiyetin (%70 veli) önemi olmadığı görüşünün daha hâkim olduğu ortaya çıkmıştır. Deneyimin (%52,5 veli) önemli olduğu düşünülse de, zamanla deneyim kazanılacağını düşünen (%40 veli) sayısı da az değildir. Yıkılmış ve Özbey'in (2009) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin özel eğitim konusunda lisans düzeyinde eğitim alması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenin mezuniyet alanının önemli olduğunu düşünen (%40 veli) sayısı fazladır. Alanının farklı branşlardan da olabileceğini düşünen (%32,5 veli) sayısı daha düşük kalmıştır. Dolayısıyla her iki araştırmada da mezuniyet alanının velilerce önemli olduğu sonucu örtüşmektedir.

Özel Eğitimde velilerin yönetici beklentileri incelendiğinde, iletişimin artırılması, sosyal faaliyetlere daha fazla önem verilmesi, fiziki yapı-güvenlik ve ulaşım konularında daha dikkatli ve özenli olunması gerektiği görülmektedir. Veliler öğretmenlerden beklentileri incelendiğinde, iletişimin artırılması, sosyal faaliyetlere daha fazla önem verilmesi, eğitim eksikliklerinin giderilmesi gerektiği görülmüştür.

Bu konuda örneklemini daha büyük bir çalışma grubuyla çalışmaların yapılmasının daha genellenebilir sonuçlar elde edilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Ceylan Çapar, M. , Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
2. Eripek, S. (2004). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. Anadolu Üniversitesi.
3. Ersoy, Ö. , Avcı, N. (2000). Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri 'Özel eğitim'. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Tic. A. Ş.
4. Meb Özel Eğitim Yönetmeliği (2018) www.meb.gov.tr
5. Özdemir, O. ve arkadaşları (2018). Özel eğitimde aile eğitimi Ankara: Vize Akademik.
6. Sağıroğlu, N. (2006). Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri. Bolu: Yüksek Lisans Tezi.
7. Şanlı, E. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi
8. Yadigar, İ. (2018). Özel eğitim sınıflarında/okullarında öğrenim gören hafif düzeyde yetersizliğe sahip öğrencisi bulunana velilerin özel eğitimden beklenti düzeyleri (Sivas ili örneği). Yüksek Lisans Tezi.
9. Yıkılmış, A. & Özbey, F.Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerin belirlenmesi.
10. Yıldırım, A. , & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

ÜST DÜZEY BECERİLERİN ÖLÇÜMÜNDE ÖLÇME DEĞİŞMEZLİĞİNİN SORU-YETENEK DÜZEYİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

YILMAZ ORHUN GÜRLÜK, DOÇ DR. MEDİHA KORKMAZ, PROF. DR. T. OĞUZ
BAŞOKÇU

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ÖZ

Üstbilişsel ölçümlerde temel olarak 3 ayrı becerinin ölçülmesi beklenmektedir: Transfer Analitik Çözümleme ve Eleştirel Düşünme. Sorular bu özelliklerin sadece bir tanesini bulundurabileceği gibi üç özellikten farklı düzeylerde de bulundurabilmektedir. Öğretmenler tarafından yazılan soruların özellik bakımından sınıflanması amaçlanmıştır. Her bağlama ait iki soru bulunmaktadır. Değişmezlik aşamasından önce farklı puanlayıcı gruplarında eşit sayıda özellik düzeyinin tespit edilme durumu örtük sınıf analizi ile sınanmış ve iki puanlayıcı grubunun da 3 sınıflı modele uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Homojen örtük geçiş modelinin fit etmesi ile ölçülen değişmezlik bulgularına göre ilk (AIC = 7880.80, BIC = 8155.78) ve ikinci (AIC = 7337.82, BIC = 7612.80) sorulardaki elde edilen homojen modellerin; ilk (AIC = 8009.32, BIC = 8527.17) ve ikinci (AIC = 8087.92, BIC = 8205.76) sorularda elde edilen heterojen modellerden iyi uyum gösterdiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Transfer, Analitik Çözümleme, Eleştirel Düşünme, Üstbiliş, Örtük Sınıf Analizi, Örtük Geçiş Analizi, Ölçüm Değişmezliği

ABSTRACT

In metacognitive measurements, three basic abilities are expected to measure: Transfer, Analytical Analysis and Critical Thinking. Questions may contain only one of these abilities, or they may have different levels of all three ability. It is aimed to classify the questions written by teachers in terms of ability. There are two questions for each context. Before the invariance stage, the detection of equal number of ability class in different rater groups was tested with latent class analysis and it was determined that rater groups fit the 3-class model. According to invariance findings measured by fit of homogeneous latent transition model, homogeneous models obtained in the first (AIC = 7880.80, BIC = 8155.78) and second (AIC = 7337.82, BIC = 7612.80) questions showed a better fit than the heterogeneous models obtained in the first (AIC = 8009.32, BIC = 8527.17) and second (AIC = 8087.92, BIC = 8205.76) questions.

Keywords: Transfer, Analytical Analysis, Critical Thinking, Metacognition, Latent Class Analysis, Latent Transition Analysis, Measurement Invariance

GİRİŞ

Eğitim ve psikoloji alanında, ölçme değişmezliği kavramı, ölçme araçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirmede kritik bir kavramdır. Ölçme değişmezliği, bir ölçme aracının farklı gruplar veya koşullar arasında tutarlı kalıp kalmadığını ifade eder. Metakognitif değerlendirmelerde, Transfer, Analitik Çözümleme ve Eleştirel Düşünme gibi yeteneklerin ölçülmesi temel bir öneme sahiptir.

Metakognitif yetenekleri değerlendiren soruların yeteneklerine göre sınıflandırılması, öğrencilerin bilişsel süreçlerinin daha ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasını sağlar ve değerlendirme sonuçlarının yorumlanmasını kolaylaştırır. Bu çalışmada, öğretmenler tarafından yazılan soruların yeteneklerine göre sınıflandırılması amaçlanmıştır (Halpern, 1998, Flavel, 1979).

Ölçme değişmezliği analizi, doğrulayıcı faktör analizi (CFA), örtük sınıf analizi (LCA) ve örtük geçiş analizi (LTA) gibi çeşitli yöntemleri içerir. Bu yöntemler, ölçme özelliklerinin farklı gruplar veya koşullar arasında eşdeğerliğini incelemeye olanak tanır. Ölçme değişmezliği, zayıf, metrik, skaler ve katı değişmezlik seviyelerinde değerlendirilebilir. Temel olarak ölçme değişmezliği literatüründe en sık kullanılan yöntemin yapısal eşitlik modellemesi temelinde geliştirilmiş doğrulayıcı faktör analizi olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde farklı düzeylerde ölçme değişmezliği incelemek mümkündür (Bollen, 1989; Millsap, 2011; Somer vd., 2009). Bu modellerde ilk olarak konfigüral değişmezlik incelenerek farklı katılımcı veya gruplarda aynı yapının varlığı ispatlanır. Serbest modellerin sınırlı olduğu bu analizde aynı yapının iki örnekte tüm parametreleri değişerek uyum gösterdiği bilinmektedir. Bu aşamadan sonra ise zayıf ya da metrik olarak bilinen değişmezlik gelmektedir. İki yapı farklı gruplarda temsil edilirken faktör yükleri de aynı olmaktadır. Böylece maddelerin örtük yapı puanına katkısı yaklaştırılır. Faktör yükleri kısıtlandığından yarı serbest bir model olarak ele alınmaktadır. Metrik değişmezliği güçlü ya da skaler olarak adlandırılan değişmezlik basamağı takip etmektedir. Bu modellerde farklı grupların regresyon katsayılarına da kısıtlanarak eşit hale getirilir. Son aşamada ise katı (strict) değişmezlik bulunur. Katı değişmezlik tam kısıtlanmış modellerinin çalışılmasıdır. Örtük yapının temsilcileri olan maddelere ait faktör yükleri, regresyon katsayıları ve ölçme hataları eşit kabul edilerek modellerin örneklere uyum göstermesi beklenir (Mark ve Wan, 2005).

Diğer bir öne çıkan ölçme değişmezliği yaklaşımı ise modern test kuramı a da madde tepki kuramı olarak ele alınan yaklaşımın içerisinde gelişmiş değişen madde fonksiyonu (differential item functioning, DIF) ve değişen test fonksiyonu (differential test functioning, DTF)'dur (Schoot vd., 2015; Somer vd., 2009). Değişen madde fonksiyonu ile yapılan çalışmalarda örtük özelliğin maddelerine ait fonksiyonlara yer alan madde güçlük, ayırt edicilik, şans, sabit gibi parametrelerin farklı gruplarda eşit olup olmadığı incelenir. Değişen test fonksiyonunda ise testin genel fonksiyonu üzerinden işlemler yapılarak değişmezlik incelenir. Örtük puan ile çalışılır.

Son zamanlarda ise örtük sınıf/profil analizleri (latent class/profile analysis) ve bunlardan türetilen örtük geçiş analizi (latent transition analysis) ile de ölçme değişmezliğinin incelendiği görülmektedir. Örtük sınıf analizi kategorik verilerde işlem yaparken örtük profil analizi aynı hesaplamaları sürekli veriler için yürütmektedir. Örtük sınıf analizi ile ölçme değişmezliği incelerken farklı gruplardaki madde tepki olasılıklarının ve sınıflara ait katılımcıların örtük sınıf olasılıklarının aynı ya da benzer olması beklenmektedir. Madde tepki olasılıkları eşitlendiğinde farklı gruplarda bulunan katılımcıların maddeye verecekleri yanıt örüntülerinin denkleştirilmesi amaçlanmaktadır. Örtük sınıf olasılığı eşitliğinde ise benzer yetenek ya da özellik düzeyinde olup farklı gruplarda yer alan birey ya da katılımcıların aynı örtük sınıfa düşme olasılığı eşit kabul edilir. Örtük geçiş analizi doğrudan iki ya da daha fazla grubu aynı anda ele alan bir yöntem olması sebebiyle ön plana çıkmaktadır. Örtük geçiş analizi aşamasına gelinmeden önce farklı gruplardaki örtük sınıf sayısının eşit olduğunun kabul edilmesi gerekmektedir. Sınıf sayısı eşit olmadığında sınıf olasılıklarının aynı ya da denk hesaplanması mümkün olmamaktadır. Eşit sayıda sınıfı olduğu bilinen gruplardaki örtük yapıların aynı olup olmadığı ise örtük geçiş analizi ile incelenebilir. Örtük geçiş analizlerinde temel iki model bulunmaktadır: Homojen Model ve Heterojen Model. Homojen modelde farklı gruplarda aynı temsil edilen bireylerin yer değiştirmedeği yani aynı yapının bulunduğu kabul edilirken heterojen modellerde ise ölçme değişmezliğinin sağlanamadığı; diğer bir ifade ile örtük sınıf ve madde tepki olasılıklarının gruplarda değiştiği kabul edilmektedir (Kankaras vd., 2010).

Bu çalışmada, bu yöntemlerin ve bunların ölçme değişmezliğinin değerlendirilmesindeki uygulamalarının genel bir değerlendirmesi sunulacaktır. Çalışma kapsamında ölçme değişmezliği örtük sınıf ve geçiş modelleri kullanılarak sağlanacaktır. Ayrıca, metakognitif yetenekleri ölçmeye yönelik soruların yetenek düzeylerinin farklı öğretmen grupları tarafından benzer ya da eş olarak değerlendirilebilip değerlendirilemediği de sunulacaktır.

YÖNTEM

Çalışmada, öğretmenler tarafından yazılan soruların metakognitif yetenekleri değerlendirmek için kullanıldığı bağlamlar farklı değerlendirici grupları tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirici grupları alanında uzman öğretmenlerden oluşmaktadır. Toplamda 581'er katılımcıdan oluşan değerlendirici gruplarından birincisinin %45.3'ünü kadınlar, %55.7'sini erkekler oluştururken ikinci değerlendirici grubunun %48.3'ünü kadınlar, %51.7'sini erkekler oluşturmaktadır. Araştırma örneğine 120K850 numaralı TÜBİTAK projesi ile ulaşılmış olup çalışma yazarlardan Yılmaz Orhun GÜRLÜK'ün doktora tez çalışmasından türetilmiştir. Her bir soru, Transfer, Analitik Çözümleme ve Eleştirel Düşünme yeteneklerini ölçme becerisine göre kategorilere ayrılmıştır. Her bağlam içerisinde 2 soru bulunmaktadır. Her soru aynı becerileri farklı yoğunluklarda ölçebileceğinden her soru için ayrı ayrı yetenek kestirimleri yapılmıştır.

Ölçme değişmezliğinin değerlendirilmesinden önce, farklı derecelendirici gruplar arasında farklı yetenek sınıflarının varlığını belirlemek için örtük sınıf analizi (LCA) yapılmıştır. Transfer, analitik çözümleme ve eleştirel düşünme becerileri 3 düzeyli kategorik beceriler olduğu için soruların sınıflandırılmasında tutarlılık sağlamak için 3 sınıflı modelin uyumu ve varlığı örtük sınıf analizi ile incelenmiştir. Ölçme değişmezliği daha sonra örtük geçiş analizi (LTA) kullanılarak değerlendirilmiştir. Her bir soru için en iyi uyan modeli belirlemek amacıyla homojen ve heterojen modeller model uyum indeksleri olan Akaike Bilgi Kriteri (AIC), tutarlı (consistent) Akaike (CAIC) ve Bayesian Bilgi Kriteri (BIC) kullanılarak karşılaştırılmıştır. Analizler LatentGold 5.1 programı (2016) ile yürütülmüştür.

BULGULAR

İlk olarak örtük sınıf analizi ile gruplardaki sınıf sayısı belirlenmiş ve 3 sınıflı modellerin kabul edilebileceği görülmüştür. İlk değerlendirici grubu için log-olabilirlik fonksiyonunun anlamlılık değeri $p = .04$ hesaplanırken; ikinci değerlendirici grubu için $p = 0.01$ olarak bulunmuştur. Çalışmanın bulguları, hem homojen hem de heterojen modellerin veriye uyumları test edildiğini ortaya koymuştur. Birinci ve ikinci sorular için, homojen modellerin (birinci soru için AIC = 7880.80, BIC = 8155.78; ikinci soru için AIC = 7337.82, BIC = 7612.80) heterojen modellere (birinci soru için AIC = 8009.32, BIC = 8527.17; ikinci soru için AIC = 8087.92, BIC

= 8205.76) göre daha iyi uyum sağladığı görülmüş ilk sorulara ait bulgular Tablo 1’de; ikinci soruya ait bulgular ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1:
Soru 1’lere Ait Uyum İndeksleri

	L^2			LL		
	BIC	AIC	CAIC	BIC	AIC	CAIC
Homojen Model $L^2 = 1351.88$ $LL = -3847.40$	-1945.07	-315.88	-2463.07	8155.78	7880.80	8218.78
Heterojen Model $L^2 = 1952.39$ $LL = -4177.66$	-1573.68	844.40	-2127.68	8527.17	8009.32	8554.17

Tablo 2:
Soru 2’lere Ait Uyum İndeksleri

	L^2			LL		
	BIC	AIC	CAIC	BIC	AIC	CAIC
Homojen Model $L^2 = 1149.70$ $LL = -3605.91$	2147.24	-113.70	-2665.24	7612.80	7337.82	7675.80
Heterojen Model $L^2 = 1971.79$ $LL = -4016.96$	-1554.28	863.78	-2108.28	8205.76	8087.92	8232.76

TARTIŞMA

Öğretmenlerin soru değerlendirirken birbirlerine benzer değerlendirmeler yaptığı ortaya konmuştur. Farklı değerlendirici grupları aynı soruları aynı yapıya uygun olarak değerlendirmiş ve uyumlu sonuçlar bulmuştur. Literatürle uyumlu biçimde beceri değerlendirmelerinde 3 sınıflı

modelin kabul edildiği görülmüştür. Her iki soru için de homojen modeller kabul edildiğinden ölçme değişmezliğinin sağlandığı tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

1. Bollen, K. A. (1989). Structural equations with latent variables. John Wiley & Sons.
2. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
3. Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
4. Kankaras, M., Moors, G., & Vermunt, J. K. (2010). Testing for measurement invariance with latent class analysis. In E. Davidov, J. Billiet, ve P. Schmidt (Eds.), *Cross-Cultural Analysis: methods and applications* (pp. 393-419). Routledge.
5. Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2016). Technical guide for Latent GOLD 5.1: Basic, advanced, and syntax. Statistical Innovations Inc.
6. Mark, B. A. & Wan, T.T.H. (2005). Testing measurement equivalence in a patient satisfaction instrument. *Western Journal of Nursing Research*, 27(6), 772-787.
7. Millsap, R. E. (2011). *Statistical Approaches to Measurement Invariance*. Routledge/Taylor & Francis Group
8. Schoot, R., Schmidt, P., Beuckelaer, A., Lek, K., & Zondervan-Zwijnenburg, M. (2015). Editorial: Measurement invariance. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-4.
9. Somer, O., Korkmaz, M., Dural, S. ve Can, S. (2009). Ölçme eşdeğerliğinin yapısal eşitlik modellemesi ve madde cevap kuramı kapsamında incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(64), 61-75.



DÖNÜŞÜMÜN SİNERJİSİ: YAPAY ZEKA İLE MATEMATİK EĞİTİMİ ARASINDAKİ ETKİLEŞİM

ÜMİT KARABIYIK

Necmettin Erbakan Ün(vers(tes(, Matematik ve Bilgisayar Bilimleri Bölümü, ukarabiyik@erbakan.edu.tr

Özet:

Bu çalışmada, yapay zekanın matematik eğitimine olan etkileri detaylı bir şekilde incelenerek, matematik öğreniminde ortaya çıkan yenilikçi perspektifler ele alınmaktadır. Yapay zeka teknolojisinin matematiksel öğrenim süreçlerine sağladığı katkılar ve öğrencilerin matematik konularını anlama ve uygulama becerilerini geliştirebilme potansiyeli bu yazının odak noktasını oluşturmaktadır. Ayrıca, hızla gelişen teknolojinin matematik eğitimine getirdiği yeni dinamiklere vurgu yapılarak, yapay zeka teknolojisinin matematik öğrenimindeki rolünün anlaşılmasına yönelik bir çerçeve sunulmaktadır. Araştırma, matematik eğitimi ve yapay zeka alanlarını birleştirerek öğrencilerin matematiksel anlayışlarını güçlendirmek amacıyla sunulan yenilikçi perspektiflere odaklanmakta ve öğrencilerin matematikle ilişkilerini güçlendirmek ve öğrenme süreçlerini daha etkili kılmak adına yapılan çalışmalar vurgulanmaktadır. Bu çerçevede yapay zekanın matematik eğitimine entegrasyonu, gelecekteki eğitim uygulamalarının şekillenmesinde kritik bir rol oynayabilir ve öğrencilerin matematiksel yetkinliklerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine olanak sağlamakla birlikte eğitim alanında önemli bir dönüşüm potansiyeline de işaret etmektedir.

Çalışma, pozisyon makaleleri kategorisine dahil edilen bir araştırma makalesi olup, pozisyon/görüş makaleleri (*position papers*) belirli bir araştırma konusunda kapsamlı bir genel bakış sunmayı ve alandaki potansiyel zorluklar, fırsatlar, araştırma eğilimleri ve gelecekteki yönelimler hakkında bir perspektif sağlamayı amaçlar.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zeka, Matematik Eğitimi, Yenilikçi Perspektif

1. Yapay Zeka ve Matematik Eğitimi: Giriş

Gelişen teknoloji ile Yapay Zeka (YZ), bilgisayar sistemlerine entegre edilen öğrenme, problem çözme ve karar verme yetenekleriyle öne çıkan bir bilim dalı haline gelmiştir. Yapay zekanın temelinde algoritmalar ve modeller kullanılarak karmaşık görevleri yerine getirme kapasitesi bulunmaktadır, bu da bilgi işleme süreçlerinde yeni bir çağın kapılarını aralamaktadır. Bu teknoloji birçok sektörde dönüşümlere yol açmıştır. Sağlık, finans, üretim, ulaşım ve eğitim gibi farklı alanlarda kullanılan yapay zeka uygulamaları, iş süreçlerini optimize etme, verimliliği artırma ve yeni olanaklar yaratma konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Bu teknolojinin hızla evrim geçirmesi, gelecekte daha birçok alanda kullanılacak yenilikleri beraberinde getirecektir. Bilgisayarların insan benzeri yeteneklere sahip olma süreci, yapay zekanın bilgi işleme dünyasında yeni bir çağ başlattığını göstermektedir.

Yapay zeka kavramlarından Makine Öğrenimi (MÖ), bir bilgisayar programının eğitim veri setinden kendi başına "öğrenebilme" yeteneğini ifade eden bir yapay zeka dalıdır. MÖ, büyük veri analitiği ve veri

madenciliğinde kullanılan birçok program türünü içerir ve genellikle denetimli ve denetimsiz öğrenme olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır (Das, 2015). Masci ve ark. (2018) dokuz ülkede öğrencilerin matematik başarısını etkileyen ülkeye özgü önemli öğrenci ve okul değişkenlerini belirlemek amacıyla PISA verilerini analiz etmek için makine öğrenimini kullanmıştır. Diğer bir kavram olan Derin Öğrenme (DÖ), genellikle sinir ağları gibi modellerin kullanıldığı bir MÖ türüdür (Arnold, 2011). "Derin" kelimesi, genellikle sinir ağları olan DÖ modellerine yerleştirilen çok sayıda katmandan gelmektedir. DÖ, bilgisayar görüşü ve doğal dil işleme alanlarında özellikle zor bilgisayar problemlerinin çözümünü hızlandırmak için etkili olmuştur. Ayrıca, otonom araçların gelişiminde de büyük ilerlemeler kaydedilmesinde DÖ'nin etkisi büyük olmuştur. Son zamanlarda, araştırmacılar MÖ tekniklerini kullanarak çeşitli eğitim görevleri için yeni nesil web tabanlı akıllı öğrenim sistemleri (SLS'ler) geliştirmiştir. Bir SLS, gerçek öğretim ve eğitim durumlarında akıllı bir öğretmen olarak hareket eden bir bilgi tabanlı yazılımdır. Bu sistemler, büyük veri analitiği sonuçları üretebilme yeteneğine ek olarak sezgisel, etkileşimli ve sembolik işleme kullanarak akıl yürütme ve çıkarım yapabilme yeteneğine sahiptir (Salem, 2018; Salem, 2019).

Yapay zeka bilgisayar sistemlerine insan benzeri yetenekler kazandırmayı hedefleyen multidisipliner bir alan olmakla birlikte bilgisayar sistemlerine öğrenme ve karar verme yetenekleri kazandırarak önemli bir dönemeç oluşturmuştur. Özellikle öğrenme, problem çözme ve karar verme gibi zekâsal süreçleri gerçekleştirebilme kapasitesi, YZ'nin önemli özelliklerindedir. Bu sayede bilgisayarlar daha karmaşık görevleri üstlenebilir ve karşılaştıkları durumlarla başa çıkarken kendilerini geliştirebilirler. Eğitim bağlamlarında YZ öğretme, öğrenme ve karar verme süreçlerine yardımcı olabilmektedir (Hwang ve ark., 2020). Özellikle matematik eğitiminde, uygun yazılımlar kullanılarak elde edilen şekil ve matematiksel temsillerin canlandırılması, öğrencilerin hayal gücünü ve PS becerilerini artırmaktadır (Voskoglou ve Salem, 2020).

Yapay zeka alanındaki ilerlemeler, bilgisayar destekli eğitimi yeni bir aşamaya taşıdı. İnsan zekasını bir araya getiren bilgisayar sistemleri, sadece eğitim ortamlarında karar almayı kolaylaştırmakla kalmayıp aynı zamanda akıllı öğretmen, araç veya öğrenci olarak da hizmet vermeye başlamıştır. Yapay zeka ve eğitimin entegrasyonu, öğretme ve öğrenme süreçlerine yönelik yeni fırsatlar sunarak kaliteyi büyük ölçüde artırabilir. Öğretmenler, değerlendirmelerden, veri toplamaktan, öğrenme ilerlemesini artırmaktan ve yeni stratejiler geliştirmekten yararlanabilecekleri akıllı sistemlere erişebilirler. Öğrenciler ise öğrenme çıktılarını artırmak için akıllı öğretmenlerden ve eşzamanlı olmayan öğrenmeden faydalanabilirler. Bu entegrasyon, sadece eğitimin dönüşümünü değil, aynı zamanda insan bilgisi, bilişi ve kültürünün de dönüşümünü içermektedir. Bu nedenle "Eğitimde Yapay Zeka" bilgisayar ve eğitim alanında öncelikli bir araştırma konusu haline gelmektedir. İnsanlığın uygarlığı geliştirmeye devam etmek ve yaklaşan yapay zeka çağıyla aktif bir şekilde başa çıkmak için nasıl hazırlanması gerektiği ve eğitimin buna göre nasıl değiştirilmesi gerektiği konusundaki ilginin de arttığı görülmektedir (Kim, 2017).

Hızla ilerleyen bilgisayar teknolojileri, Eğitimde Yapay Zeka uygulamalarının benimsenmesini kolaylaştırmaktadır. Eğitimde Yapay Zeka, eğitim ortamlarında yapay zeka teknolojilerinin veya uygulama programlarının kullanılmasıyla öğretme, öğrenmeyi destekleme veya karar alma süreçlerini optimize etmeyi amaçlar. Bu, yapay zeka teknolojilerinin kullanımıyla bilgisayar sistemlerinin, öğrencilere kişiselleştirilmiş rehberlik, destek ve geri bildirim sunabilmesini içerir. Ayrıca, öğretmenlere veya politika yapıcılara karar verme konusunda yardımcı olabilecek çıkarımlar, hükümler veya tahminler yapmak için insan zekasını simüle etme yeteneğinden yararlanır. Eğitimde Yapay Zeka, bilgisayar ve eğitim alanında birincil araştırma odak noktası olmuş olabilir, ancak disiplinler arası doğası, farklı disiplinlerden gelen araştırmacılar için benzersiz bir zorluk oluşturabilmektedir.

Son zamanlarda, YZ terimi eğitim alanında çokça kullanılmaktadır. Özellikle matematik, diğer konulara kıyasla nispeten iyi yapılandırılmış ve net cevaplara sahip olması nedeniyle YZ teknolojisinin en aktif şekilde

uygulandığı konulardan biridir (Holmes ve ark., 2019). Teknoloji, matematik alanında öğrenci dikkatini ve motivasyonunu artırarak eğitim programları ve öğretim uygulamalarında iyileşmeler sağlar; bu da öğrenci öğrenimini olumlu yönde etkiler (Lopez-Caudana ve ark., 2020). YZ'nin matematik eğitiminde kullanımı iki ana açıdan kategorize edilebilir. İlk olarak, önceki araştırmalar öğrencilerin matematiksel öğrenme süreçlerini analiz etmek için makine öğrenimi ve veri madenciliği gibi yapay zeka algoritmalarını kullanmıştır. Öğrenme analitiği bağlamında YZ, öğrencilerin ve matematik öğretmen adaylarının matematik eğitiminde YZ kullanımına ilişkin algılarını etkileyen değişkenleri belirlemek ve tahmin etmek için verileri analiz etmek ve öğrencilerin öğrenme davranışlarını ve kalıplarını modellemek için kullanılmaya eğilimindedir (Shin ve Shim, 2020). Teknolojinin hızlı gelişimi, yapay zekanın matematik eğitiminde önemli bir değişim aracı haline gelmesine yol açmıştır. Ee ve Huh'un (2018) çalışmasına göre, bu araştırma, değişen eğitim modeli ve bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin bir sonucu olarak yapay zekanın ilerlemesi ışığında matematik eğitiminin geleceğini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, yapay zekanın matematik öğretiminde nasıl kullanılabilirliğine de odaklanılmışlardır. Günümüzde matematik eğitimi, hızla gelişen yapay zeka teknolojilerinin etkisi altında şekillenmektedir, bu durum da öğrenim süreçlerine önemli bir değer katmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesine geçen bu yeni paradigmada, matematikle etkileşimleri daha kişiselleştirilmiş ve etkileşimli hale getirmek hedeflenmektedir. Yapay zeka, matematik öğrenim süreçlerini optimize etmek ve öğrencilere daha etkili bir rehberlik sağlamak amacıyla geleneksel sınırları aşmaktadır. Bu sadece öğrencilerin matematik anlayışını derinleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlere daha fazla destek sunmaktadır. Yapay Zeka, öğrenciler ve eğitimciler için yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek matematik eğitimi devrimleştirme potansiyeline sahiptir (Hidayat ve ark., 2022).

Ancak, bu yeni yaklaşımın getirdiği avantajların yanında bazı zorluklar da bulunmaktadır. İnsan etkileşiminin azalması ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde potansiyel bir azalma, bu teknolojiyle ilişkilendirilen endişeler arasında yer almaktadır. Eğitimde yapay zeka kullanımı aynı zamanda belirli riskleri de beraberinde getirebilmektedir. Bu risklerden biri, insan etkileşiminde ve eleştirel düşünme becerilerinde potansiyel bir azalmadır. YZ'nin matematik eğitiminde kullanımı, öğrenci anlayışını ve beceri gelişimini teşvik edebilir, ancak YZ'nin etkili bir şekilde başlangıçta nasıl entegre edileceği konusunda stratejileri önem sırasına göre sıralamak önemlidir (Hidayat ve ark., 2022). Ayrıca yapay zekanın insanın yerini alan bir teknoloji mi yoksa insana yardımcı olan bir teknoloji mi olması gerektiği hala tartışmaların merkezindedir ve eğitim sektörü de bu tartışmanın bir istisnası değildir (Cukurova ve ark. 2019).

Günümüzde, matematik eğitime yapay zeka entegrasyonu, öğrencilere daha etkili ve özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma kapısını aralamaktadır. Bu dönüşümde, algoritmaların matematik öğrenimi süreçlerinde oynadığı kritik rol, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha etkin bir şekilde odaklanmamıza olanak tanımaktadır. YZ, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirerek, algoritmalar aracılığıyla özelleştirilmiş ders planları oluşturabilir ve öğrencilere uygun matematik konularını vurgulayabilir. Bu yaklaşım, her öğrencinin kendi hızında ilerlemesine ve öğrenmeyi daha etkili kılmasına imkan tanır. Yapay zeka öngörü modelleri sağlayabilir, yüksek performans gösteren ve risk altındaki öğrencileri tanımlayabilir, akademik ilerlemeyi izleyebilir ve kişiselleştirilmiş ders planları, sınavlar ve geri bildirimler tasarlayabilir (Chilankurti ve Veeraraghavan, 2022). Ayrıca yapay zeka öğrenci performansını sürekli izleyebilir ve algoritmalar sayesinde öğrenci verilerini analiz ederek güçlü ve zayıf noktaları belirleyebilir. Bu analizler, öğrencilere özelleştirilmiş geri bildirimler sağlayarak matematik becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Algoritmalar, uyarlanmış öğrenme yöntemlerini destekleyerek öğrencilere uygun seviyede zorluk seviyelerini sunabilir. Bu sayede, öğrencilerin başarı seviyelerine göre öğrenme materyallerini uyarlayabilir ve her öğrencinin ihtiyacına uygun bir öğrenme deneyimi sunabilir.

Dahası yapay zeka algoritmaları bireysel öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlayabilir ve özel öğrenme deneyimleri sunabilir. Bu sadece eğitimi daha verimli ve etkili hale getirmez, aynı zamanda eğitimcileri rutin görevler yerine öğretim ve rehberlik konusunda odaklanmaya teşvik eder (Jungwirth ve Haluza, 2023). Algoritmaların matematik eğitimindeki kullanımı, öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma, performanslarını izleme ve geliştirmede yeni bir perspektif sunar. Bu, geleceğin matematik eğitimini daha etkili, kişiselleştirilmiş ve öğrenci odaklı hale getirme potansiyeli taşır. Geleneksel matematik eğitim anlayışları, her öğrencinin aynı hızda ilerlemesini öngörür ve genellikle bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yeterince odaklanamaz. Ancak, yapay zeka ile matematik eğitimini entegre etmek, bu paradigmada kökten bir değişiklik potansiyeli taşır. YZ, matematik öğrenim süreçlerini özelleştirilmiş ve etkileşimli deneyimlerle zenginleştirmenin yanı sıra, öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına uygun bir şekilde uyum sağlama imkanı sunar. Bu, matematik öğrenimini sadece bilgi aktarımından öte, öğrenci merkezli bir deneyime dönüştürebilir. Geleneksel sınıf ortamlarında, öğrenciler aynı dersi aynı hızda takip etmek durumunda kalabilir, bu da bazı öğrencilerin konuları atlamasına veya diğerlerinin ise geride kalmasına neden olabilir. Ancak yapay zeka öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uyum sağlayabilir ve her bir öğrencinin zorluk seviyesini kişiselleştirebilir. Örneğin, yapay zeka destekli bir matematik uygulaması, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirerek, her öğrencinin hızına ve ihtiyacına uygun özel bir öğrenme planı sunabilir. Bu, her öğrencinin kendi hızında ilerlemesini sağlayarak öğrenmeyi daha etkili ve motivasyonu yüksek hale getirebilir. Yapay zeka matematik öğrenimini sadece ders kitaplarından veya tahtadan dinleme sürecinden çıkarır ve öğrencilere etkileşimli deneyimler sunar. Sanal öğrenme ortamları, interaktif simülasyonlar ve öğrenci-merkezli öğrenme uygulamaları, matematik kavramlarını somutlaştırarak anlamayı artırabilir. Bu etkileşimli deneyimler, öğrencilerin soyut matematik kavramlarını keşfetmelerine, kendi hızlarında pratik yapmalarına ve bu süreçte geri bildirim alarak gelişmelerine olanak tanır. Yapay zekanın sunduğu bu interaktif öğrenme deneyimleri, matematik eğitimini sadece bilgi alışverişinden öte, derinlemesine anlayışa yönlendirebilir. Yapay zeka ile matematik eğitime geçiş, öğrenci merkezli, özelleştirilmiş ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi vadeder. Bu yeni paradigma, matematik öğrenimini daha etkili, ilgi çekici ve öğrenci dostu hale getirerek gelecekteki matematik eğitimini şekillendirebilir. Yapay zeka ile matematik öğrenimi, bilgiye erişimi genişletirken aynı zamanda her öğrencinin potansiyeline daha iyi ulaşmayı amaçlar. Yapay zekanın matematik eğitime entegrasyonu, öğrenci ve eğitimciler için yaratıcılığı artırabilir, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir, öğrenme deneyimlerini kişiselleştirebilir, rutin görevleri otomatikleştirebilir ve öğretmenlere daha önemli görevlere odaklanmak için zaman kazandırabilir (Jungwirth ve Haluza, 2023).

Bu çalışma yapay zekanın matematik eğitime olan katkılarını, öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma yeteneğini ve beraberinde getirdiği risk ve zorlukları geniş bir perspektifle incelemektedir.

2. Yapay Zeka Destekli Matematik Öğrenim Modelleri

Öğrenciler için eğitim çıktılarını iyileştirme konusunda umut vaat eden birkaç yapay zeka destekli matematik öğrenme modeli vardır. Bu modeller, öğrencilerin seviyesini ve hazır bulunuşluğunu anlamak ve öğrenme materyallerini ve alıştırmaları buna göre uyarlamak için yapay zeka algoritmalarını kullanır (Caccavale ve ark., 2022). Dahası yapay zeka analitiği öğrencilerin Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik alanlarında yapay zeka düşünme becerilerini geliştirmek için hizmet edebilir (Martín-Núñez ve ark., 2023). Ayrıca yapay zeka, ödevlerin değerlendirilmesine yardımcı olarak, özel ders fırsatları sağlayarak, akıllı içerik geliştirerek ve öğrenme sürecini bireysel öğrenci ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre kişiselleştirerek, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlayabilir (Caccavale ve ark., 2022).

Bununla birlikte, yapay zeka destekli matematik öğreniminin uygulanmasındaki zorluklardan biri, yapay zeka algoritmalarını eğitmek için doğru ve güvenilir verilere ihtiyaç duyulmasıdır. Bir diğer zorluk ise yapay zeka algoritmalarının karmaşık ve oldukça değişken matematiksel kavramları öğrencilere etkili bir şekilde öğretebilmesini sağlamaktır. Ayrıca, öğrenciler için gizlilik ve veri güvenliğinin sağlanması gibi yapay zekanın eğitimde etik kullanımına ilişkin endişelerin giderilmesine ihtiyaç vardır. Yapay zeka destekli matematik öğrenme modellerinin dahil edilmesinde eğitimcilerin rolünü göz önünde bulundurmamak önemlidir. Eğitimciler, öğrencilerin öğrenmesine rehberlik etmede çok önemli bir rol oynamaktadır ve yapay zeka destekli matematik öğrenme modellerinin, öğretmenlerin rolünü değiştirmek veya zayıflatmak yerine öğretim sürecini tamamlamasını ve geliştirmesini sağlamak açısından önem arz etmektedir. Yapay zekanın matematik eğitimine entegrasyonu öğrenciler için çok sayıda fayda sağlamaktadır. Bunlar arasında; gelişmiş öğrenci katılımı ve motivasyonu, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, uyarlanabilir ve özel öğretim, gelişmiş geri bildirim ve değerlendirme, artan erişilebilirlik ve kapsayıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır. Ayrıca, matematik eğitiminde yapay zeka, otantik problem çözme senaryolarını simüle ederek teorik kavramlar ve gerçek dünya uygulamaları arasındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olabilir.

Yapay zeka destekli matematik öğrenme modelleri, öğrenciler için kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme deneyimleri sağlayarak eğitimde devrim yaratma potansiyeline sahiptir. Öğrenci katılımını artırabilir, özel öğretim sağlayabilir, geri bildirim ve değerlendirmeyi geliştirebilir, erişilebilirliği ve kapsayıcılığı artırabilir ve eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilirler. Yapay zeka destekli matematik öğrenme modelleri, öğrenciler için kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme deneyimleri sağlayarak eğitimde devrim yaratma potansiyeline sahiptir. Ayrıca yapay zekanın entegrasyonu, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini ele almaya yardımcı olarak matematik eğitimini daha kapsayıcı ve erişilebilir hale getirebilir. Yapay zeka destekli matematik öğrenme modellerinin başarılı bir şekilde uygulanmasının eğitimciler, teknoloji uzmanları ve politika yapıcılar arasında dikkatli bir değerlendirme ve iş birliği gerektirdiğini belirtmek önemlidir. Yapay zekanın matematik eğitiminde uygulanması, öğrencilerin karmaşık ve çok çeşitli matematiksel kavramları öğrenme biçimlerini dönüştürme potansiyeline sahiptir. Yapay zekanın gücünden yararlanarak, öğrenciler kişiselleştirilmiş geri bildirim ve destek alabilir, bu da matematikteki anlayışlarını ve performanslarını geliştirmelerini sağlayabilir.

Günümüzde, matematik öğrenim süreçlerine yapay zeka entegrasyonu, öğrencilere benzersiz ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma potansiyeli taşımaktadır. Bu entegrasyon, çeşitli modeller ve yöntemler aracılığıyla gerçekleşmektedir, özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri ve öğrenci performansının izlenmesi üzerinde odaklanarak matematik eğitimini daha etkili hale getirmeyi amaçlamaktadır.

2.1. Bireyselleştirilmiş Öğrenme Deneyimleri: Yapay Zeka ile Matematik Eğitiminde Yenilikçi Bir Perspektif

Matematik eğitimindeki paradigmlar, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde odaklanmaya yönelik önemli bir dönüşüm geçirmektedir. Bu dönüşümde, yapay zeka destekli bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, matematik öğrenim süreçlerini daha etkili ve kişiselleştirilmiş hale getirmenin kapılarını aralamaktadır. YZ, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve karşılama amacıyla çeşitli modeller kullanmaktadır. Bu modeller, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini detaylı bir

şekilde değerlendirir ve bu değerlendirmeleri temel alarak her öğrenciye özel ders planları oluşturabilir. Bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, öğrencinin öğrenme hızına, tercihlerine ve ihtiyaçlarına uygun içerikleri içermeyi amaçlar. Bu yeni perspektif, öğrencilerin matematikle olan etkileşimini özelleştirmeyi hedefler. Öğrenciler, kendi hızlarında ilerleyebilir ve öğrenme süreçlerini daha derinlemesine anlayarak etkili bir şekilde içselleştirebilirler. YZ destekli bireyselleştirilmiş öğrenme, öğrencilerin matematikle olan ilişkilerini kişisel tercihlerine ve öğrenme stillerine daha uygun hale getirir.

Bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri aynı zamanda öğrencilere katılım ve motivasyonlarını artırma konusunda da önemli bir rol oynar. Öğrenciler, kendi ilgi alanlarına uygun materyallerle etkileşime girebilir ve bu sayede matematik öğrenimini daha keyifli ve etkili hale getirebilirler. Yapay zeka destekli bireyselleştirilmiş öğrenme, öğrencilerin öğrenme yollarını benzersiz bir şekilde haritalayarak öğrencilere özel eğitim stratejileri sunar. Bu, sınıf içindeki öğrenci çeşitliliğini dikkate alarak her öğrencinin potansiyeline daha iyi ulaşmayı sağlar. Aynı zamanda öğretmenlere, öğrencilerin gelişimini daha yakından takip etme ve gerektiğinde müdahale etme olanağı tanır. Shin (2020) in yaptığı çalışmada matematik öğretmen adayları tarafından algılanan YZ ihtiyacı öğretim, öğrenme ve değerlendirme açısından analiz edilmiştir. Matematik öğrenimi açısından, öğretmen adayları yapay zekanın bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunduğunu, okul dışında ek öğrenme için kullanılabileceğini ve öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırabileceğini kabul etmektedir. Ancak, yapay zeka yoluyla öğrenmenin öğrencilerin bağımsız düşünme yeteneklerini zayıflatabileceği konusunda da endişelidirler. Öğretmen adaylarına göre, öğretmenlerin rolü ders yürütme, duygusal etkileşim, yapılandırılmamış değerlendirme ve danışmanlık alanlarına odaklanırken, yapay zekanın rolleri bireyselleştirilmiş öğrenme, ezberci öğrenme, yapılandırılmış değerlendirme ve idari işler gibi alanları kapsamaktadır.

Sonuç olarak, yapay zeka ile bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, matematik eğitiminde çağdaş bir yaklaşım sunar. Bu, öğrencilere daha etkili, kişisel ve anlamlı bir öğrenme deneyimi sunmanın yanı sıra, öğretmenlere de öğrencilerinin ihtiyaçlarına daha duyarlı bir şekilde yanıt verme fırsatı tanır. Bu yeni perspektif, matematik öğrenimini daha erişilebilir ve etkileşimli hale getirerek gelecekteki eğitim modellerine yön verebilir.

2.2. Öğrenci Performansının İzlenmesi ve Değerlendirilmesinde Yapay Zeka: Eğitimde Yenilikçi Bir Bakış

Günümüzde, matematik eğitimindeki dönüşüm, öğrenci performansının izlenmesi ve değerlendirilmesinde yapay zeka teknolojilerinin kritik bir rol oynamasına olanak tanımaktadır. Bu yenilikçi yaklaşım, öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmek ve öğretmenlere daha etkili rehberlik yapmak amacıyla kullanılan çeşitli algoritmaları içermektedir. Yapay zeka, öğrenci performansını sürekli olarak izleyebilen algoritmaları içermektedir. Bu algoritmalar, öğrenci verilerini analiz ederek öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme yeteneğine sahiptir. Öğrencilerin her bir adımını ayrıntılı bir şekilde takip edebilen bu algoritmalar, öğrencilerin matematiksel anlayışını ve problem çözme becerilerini değerlendirebilir. Bu modeller, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirleme konusunda büyük bir potansiyele sahiptir. Öğrencinin matematikteki güçlü ve zayıf yönleri belirlendikten sonra, algoritmalar özelleştirilmiş öğrenme planları oluşturabilir. Bu planlar, her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmıştır, bu da öğrencinin kendi hızında ilerlemesini sağlar. Bu değerlendirmeler, öğrencilere özelleştirilmiş geri bildirimler sağlama konusunda etkilidir. Algoritmalar, öğrencilere hedeflenen ve kişiselleştirilmiş geri bildirimler sunarak matematik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin zayıf noktalarını anlamalarına ve bu noktalarda daha fazla çaba harcamalarına olanak tanır. Aynı zamanda yapay zeka öğretmenlere de

önemli rehberlik sağlamaktadır. Öğretmenler algoritmaların sunduğu analizleri kullanarak öğrencilerin genel ilerlemelerini değerlendirme konusunda daha bilinçli bir şekilde hareket edebilir. Gerekğinde öğrencilere özel müdahale stratejileri geliştirme ve öğrencilere daha iyi rehberlik etme konusunda bu verilerden yararlanabilirler.

Sonuç olarak, Yapay Zekânın öğrenci performansının izlenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerine entegrasyonu, matematik eğitimini daha etkili ve kişiselleştirilmiş hale getirme potansiyeli taşımaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin matematikteki başarılarını artırmak ve öğretmenlere daha etkili rehberlik sağlamak için önemli bir adım olarak öne çıkmaktadır.

3. Yapay Zeka ile Matematiksel Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi

Son zamanlarda hızla ilerleyen teknolojik gelişmeler, eğitim alanında da çeşitli dönüşümlere neden olmaktadır. Bu dönüşümlerden biri de yapay zekanın matematiksel problem çözme becerilerini artırmak amacıyla kullanılmasıdır. Yapay zeka, öğrencilere özelleştirilmiş rehberlik, uyarlanmış öğrenme deneyimleri ve etkileşimli çözüm stratejileri sunarak matematik başarısını destekleme potansiyeli taşımaktadır. Yapay zeka, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenme materyallerini uyarlayabilir. Matematikteki güçlü ve zayıf yönlerini analiz ettikten sonra, yapay zeka destekli platformlar öğrencilere özel ders planları oluşturabilir. Bu planlar, her öğrencinin hızına ve ihtiyacına göre tasarlanmış, özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunar. Yapay zeka, matematiksel problem çözme becerilerini artırmak için güçlü bir araçtır. Öğrencilere özelleştirilmiş deneyimler sunmak, uyarlanmış stratejiler geliştirmek, etkileşimli simülasyonlar sağlamak ve performans izleme aracılığıyla geri bildirimler sunmak, matematikte başarıyı destekleyen önemli unsurlardır. Bu şekilde yapay zeka, matematik eğitimini daha etkili ve öğrenci merkezli hale getirme potansiyelini taşır.

Yapay zeka destekli eğitim platformları, matematiksel problemleri etkileşimli simülasyonlar aracılığıyla sunabilir. Öğrenciler, sanal ortamlarda problemlerle karşılaşarak çözüm stratejilerini deneyebilir ve bu simülasyonlar üzerinden geri bildirim alabilirler. Bu interaktif deneyimler, soyut matematik kavramlarını somut bir bağlamda anlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca yapay zeka, öğrenci performansını sürekli olarak izleyebilir. Her öğrencinin çözüm adımlarını ve hatalarını analiz eden algoritmalar, öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirimler sağlar. Bu geri bildirimler, öğrencilerin eksikliklerini anlamalarına ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Son olarak, yapay zeka öğrencilere iş birliğine dayalı öğrenme deneyimleri sunabilir. Öğrenciler, yapay zeka destekli platformlar üzerinden birbirleriyle etkileşimde bulunarak matematiksel problemleri çözebilirler. Bu, öğrencilere farklı bakış açılarından faydalanma ve birlikte çözüm stratejileri geliştirme şansı tanır.

Günümüzde eğitim anlayışları, öğrencilere problem çözme becerileri kazandırmaya yönelik olarak evirilmekte ve bu bağlamda problem tabanlı öğrenme yaklaşımları önem kazanmaktadır. Bu eğitim metodolojisi, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve matematik öğreniminde derinlemesine anlayış geliştirmelerine olanak sağlar. Ayrıca, bu süreçte yapay zeka, öğrencilere matematik problemlerini analiz etme ve çözme konusunda önemli bir rehberlik aracı olarak ortaya çıkmaktadır.

Problem Tabanlı Öğrenme (PTÖ): Problem tabanlı öğrenme, öğrencilere belirli bir konu veya konsept etrafında gerçek dünya problemleri ile karşılaşma fırsatı sunan bir öğrenme modelidir. Bu yaklaşım,

öğrencilerin problem çözme süreçlerini kendi başlarına veya küçük gruplar halinde deneyimlemelerine odaklanır. PTÖ, öğrencilere soyut kavramları somut bağlamlarla ilişkilendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme şansı tanır.

Yapay Zeka ve PTÖ: Yapay zeka, problem tabanlı öğrenme süreçlerini optimize etme ve zenginleştirme potansiyeli taşır. Yapay zeka, öğrencilere matematik problemleriyle başa çıkma konusunda rehberlik ederken aşağıdaki avantajları sunabilir:

- Bireyselleştirilmiş Rehberlik: Yapay zeka, öğrencilerin bireysel güçlü ve zayıf yönlerini analiz ederek, her öğrenciye özel rehberlik sağlayabilir. Bu, öğrencilerin matematik problemlerini çözerken ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirmelerine yardımcı olur.
- Uyarlanmış Öğrenme Deneyimleri: Yapay zeka, öğrencinin çözüm sürecini analiz ederek uyarlanmış öğrenme materyalleri sunabilir. Bu, her öğrencinin öğrenme hızına ve seviyesine uygun içerikleri içeren kişiselleştirilmiş bir deneyim sunar.
- Etkileşimli Çözüm Stratejileri: Yapay zeka destekli platformlar, öğrencilere matematik problemlerini etkileşimli simülasyonlar aracılığıyla çözme imkanı tanır. Bu, soyut matematik kavramlarını somut bir bağlamda anlamalarına yardımcı olur.
- Performans İzleme ve Geribildirim: Yapay zeka, öğrenci performansını sürekli izleyerek hataları analiz edebilir. Bu analizler, öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirimler sağlayarak matematik becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir.

Yapay zeka destekli problem tabanlı öğrenme, matematik öğrenimini daha etkili, kişiselleştirilmiş ve öğrenci merkezli hale getirme potansiyeli taşır. Bu yaklaşım, öğrencilerin matematik problemleriyle daha güvenle başa çıkmalarına ve kapsamlı bir öğrenme deneyimi elde etmelerine katkı sağlar.

Günümüzde, matematik eğitimi yapay zeka araçlarıyla daha etkili hale gelirken, öğrencilere sunduğu fırsatlar eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini güçlendirmekte önemli bir rol oynamaktadır. YZ, öğrencilerin çözüm adımlarını anında analiz ederek hızlı geri bildirim sağlar. Bu, öğrencilerin hatalarını fark etmelerini kolaylaştırır ve gelişim alanlarını belirleyerek eleştirel düşünme süreçlerini hızlandırır. Öğrenci beceri seviyelerini dikkate alarak özelleştirilmiş zorluk seviyeleri belirleme yeteneği, öğrencilerin sürekli meydan okunan matematik problemleri ile karşılaşmalarını sağlar. Bu durum, öğrencilerin kendilerini geliştikleri hissine kapılmalarına ve eleştirel düşünme yeteneklerini artırmalarına yardımcı olur.

YZ destekli eğitim, öğrencilere görsel ve interaktif öğrenme araçları sunarak soyut matematik kavramlarını somutlaştırmayı amaçlar. Bu yöntem, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını sağlayarak eleştirel düşüncelerini daha etkili bir şekilde kullanmalarına olanak tanır. YZ, öğrenci ilerlemesini detaylı bir şekilde izleyerek güçlü ve zayıf yönleri belirler. Bu analizler, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme planları sunarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik stratejiler önerir. YZ destekli matematik eğitimi, öğrencilere güncel ve ileri düzey konulara erişim sağlar. Bu da öğrencilerin sınırlarını zorlamalarına ve derinlemesine eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır. Yaratıcı problem çözme uygulamalarıyla öğrencilere sıradışı sorunlarla karşılaşma ve çeşitli çözüm stratejileri geliştirme fırsatı sunan YZ, eleştirel düşünme becerilerini teşvik eder.

Sonuç olarak, yapay zeka destekli matematik eğitimi, öğrencilere eleştirel düşünme ve problem çözme konusunda benzersiz fırsatlar sunarak matematikte başarıyı desteklemekte önemli bir rol oynar. Bu sayede öğrenciler, daha etkili bir şekilde düşünme ve karmaşık problemleri çözebilme becerilerini geliştirirler.

4. Sanal Öğrenme Ortamlarında Yapay Zeka Uygulamaları

Matematik eğitimi, öğrencilere analitik düşünme becerilerini geliştirme, problem çözme yeteneklerini artırma ve soyut matematik kavramlarını anlama konularında kritik bir rol oynar. Günümüzde, teknolojinin matematik eğitiminde giderek artan bir önemi vardır. Bu çerçevede sanal öğrenme ortamları ve yapay zeka uygulamaları, öğrencilere daha etkili ve özgün bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahiptir. Bunlardan birisi olan sanal sınıflar, coğrafi sınırları aşma ve esnek öğrenme imkanı sağlayarak öğrencilere benzersiz bir deneyim sunmaktadır. Bu bağlamda, interaktif bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimin artırılması gerekmektedir.

Birkaç on yıl öncesine kadar, öğretim süreci için kaçınılmaz olan yüz yüze iletişim, günümüzde bilgisayarlar, videolar ve benzeri teknolojik ilerlemelerin etkisiyle büyük ölçüde sanal öğretimle değiştirilebilmektedir. Bu durum, genellikle e-öğrenim olarak adlandırılan uzaktan öğrenimin, önümüzdeki yıllarda hayatımızda çok önemli bir rol oynayacağı açıktır. E-öğrenim, öğrenme materyallerinin bilgisayar ağı aracılığıyla uzaktaki öğrencilere elektronik olarak gönderildiği bir yöntemi ifade eder (Goyal, 2012). Sesli ve görüntülü iletişim araçları, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunmalarını kolaylaştırabilir. Matematik oyunları, öğrencilere öğrenmeyi eğlenceli hale getirme ve rekabeti teşvik etme fırsatı sunar.

Matematik öğretimi ve öğrenimi için web tabanlı sanal topluluklar, özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki bireylerin bilimsel, mesleki ve eğitimsel etkinliklere katılımını kolaylaştırmak amacıyla, bütçe kısıtlamaları nedeniyle yurtdışına seyahat etmelerinin zor olduğu durumlar için umut vadeden bir çözüm sunmaktadır (Voskoglou, 2019). Sanal sınıflarda matematik oyunlarının entegre edilmesi, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve matematik kavramlarını daha etkili bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayabilir. Matematik eğitiminde sanal sınıf deneyimleri ve yapay zeka destekli öğrenme platformları, öğrencilere etkileşimli, özelleştirilmiş ve etkili bir öğrenme deneyimi sunabilir. Bu teknolojiler, öğrencilerin matematikle olan ilişkilerini güçlendirmek ve onları gelecekteki başarıları için hazırlamak adına kritik bir rol oynar. Bu bağlamda, eğitimcilerin ve teknoloji uzmanlarının iş birliği, matematik eğitimini daha erişilebilir ve etkili hale getirmek adına önemli bir adım olacaktır.

Artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamaları, matematik eğitiminde öğrencilere soyut kavramları somut ve görsel bir şekilde sunma potansiyeli taşımaktadır. Örneğin, karmaşık geometrik şekillerin sanal gerçeklikle incelenmesi veya denklemlerin interaktif bir şekilde artırılmış gerçeklikle çözülmesi, öğrencilere soyut matematik kavramlarını daha etkili bir şekilde anlama fırsatı sunar. Matematiksel deneyimleri artırmak adına oluşturulan sanal laboratuvarlar, öğrencilere denklemleri manipüle etme, grafikleri inceleme ve matematiksel kavramları uygulamalı bir şekilde öğrenme imkanı sunar. Bu yaklaşım, matematik öğrenimini sadece teorik bir düzlemde değil, aynı zamanda pratik bir deneyimle destekleyerek öğrencilere zengin bir öğrenme deneyimi sunar. Sanal öğrenme ortamlarındaki çeşitli çevrimiçi iş birliği araçları, öğrenciler arasındaki etkileşimi güçlendirme amacı taşır. Grup projeleri, çevrimiçi tartışmalar ve etkileşimli görevler, öğrencilere birbirleriyle etkileşimde bulunarak matematik öğrenimlerini destekleme imkanı sağlar. Matematik öğrenme toplulukları ve sosyal medya platformları, öğrencilere deneyimlerini paylaşma, sorular sorma ve birbirlerine destek olma şansı verir. Bu, öğrencilere matematikle ilgili konularda daha güçlü bir topluluk duygusu geliştirme fırsatı sunar.

Eğitmenlere yönelik özel eğitimler, sanal sınıf deneyimleri ve yapay zeka destekli öğrenme platformları gibi teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanabilmeleri için sunulabilir. Bu eğitimler, eğitmenlere öğrencilere daha iyi rehberlik etme ve teknolojiyi pedagojik bir bakış açısıyla entegre etme konusunda destek sağlar. Eğitmenlerin kullanım sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve başarıları sürekli olarak takip etmek amacıyla

sürekli destek ve izleme mekanizmaları kurulabilir. Bu sayede, eğitimciler teknolojiyi daha etkili bir şekilde kullanabilir ve öğrencilerin öğrenme deneyimini optimize etmeye yönelik çözümler geliştirebilirler.

Matematik eğitiminde sanal öğrenme ortamlarında yapay zeka destekli öğrenme platformları, öğrencilere etkileşimli, özelleştirilmiş ve görsel bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahiptir. Bu teknolojiler, matematik eğitimini daha çekici kılarak öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve matematiksel kavramları gerçek dünya uygulamalarıyla ilişkilendirme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Eğitimcilerin ve teknoloji uzmanlarının iş birliği, bu teknolojilerin etkili bir şekilde entegre edilmesini ve matematik eğitiminde öğrenci başarısını artırmasını sağlamak adına kritik bir rol oynayacaktır.

5. Yapay Zeka ve Öğrenci Motivasyonu

Yapay zeka, matematik öğreniminde öğrenci motivasyonunu artırmak için güçlü bir araç olarak karşımıza çıkıyor. Gelecekte, bu teknolojilerin daha da gelişmesiyle birlikte matematik öğrenimi, öğrencilere daha özelleştirilmiş ve interaktif bir deneyim sunabilir. Matematik öğrenimi, öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmeleri, problem çözme yeteneklerini artırmaları ve soyut kavramları anlamaları açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu noktada, yapay zeka, matematik eğitimini daha etkili ve çekici hale getirerek öğrenci motivasyonunu artırabilir. Bireysel öğrenme planları, uyarlanmış içerik, sanal gerçeklik, öğrenme oyunları, geribildirim mekanizmaları ve sosyal medya gibi yapay zeka uygulamaları, matematik öğrenimini daha ilgi çekici ve etkili hale getirerek öğrencilerin başarılarını destekleyebilir.

Matematik öğretiminde yapay zeka araçları, öğrenci katılımını teşvik etme ve öğrenci motivasyonunu artırma konusunda bir dizi avantaj sunabilir. Bu avantajlardan bazıları aşağıda sunulmaktadır:

1. Bireyselleştirilmiş Öğrenme:
 - Yapay zeka, öğrencilerin bireysel öğrenme tarzlarını ve güçlü-zayıf noktalarını analiz ederek özelleştirilmiş öğrenme planları oluşturabilir.
 - Bu, her öğrencinin ihtiyacına uygun matematik içeriği sunarak öğrenci katılımını artırabilir.
2. Uyarlanmış Öğrenme Materyalleri:
 - Yapay zeka, öğrencilerin matematik seviyelerini belirleyerek içerikleri buna göre uyarlayabilir.
 - Zorluk seviyelerini otomatik olarak ayarlamak, her öğrencinin ilgi ve yetenek seviyelerine uygun materyaller sunarak katılımı artırabilir.
3. Etkileşimli ve Görsel Materyaller:
 - Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi yapay zeka destekli araçlar, soyut matematik kavramlarını somutlaştırabilir.
 - Öğrencilere interaktif deneyimler sunarak matematikle daha etkileşimli bir şekilde çalışmalarına olanak tanır.
4. Oyunlaştırma Teknikleri:
 - Yapay zeka destekli matematik oyunları, öğrencilerin öğrenirken eğlenmelerini sağlar.
 - Rekabeti teşvik ederek ve ödüllendirme sistemleri kullanarak öğrenci katılımını artırabilir.
5. Hızlı Geribildirim ve Değerlendirme:
 - Yapay zeka, öğrencilerin çözüm adımlarını anında değerlendirip geribildirim sağlayabilir.

- Bu, öğrencilerin hatalarını anlamalarına yardımcı olarak daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar.
6. Sosyal Medya ve Topluluklar:
- Yapay zeka destekli sosyal medya platformları, öğrencilere matematikle ilgili deneyimlerini paylaşma ve birbirlerine destek olma imkanı sunabilir.
 - Bu, öğrenciler arasında etkileşimi artırarak öğrenme sürecini daha sosyal ve işbirlikçi hale getirebilir.
7. Veri Analizi ve İyileştirme:
- Yapay zeka, öğrenci performansı ile ilgili detaylı verileri analiz ederek öğretmenlere geri bildirim sağlayabilir.
 - Bu veriler, öğrencilerin hangi konularda zorlandığını ve nerede gelişim gösterdiğini belirlemelerine yardımcı olarak öğretim stratejilerini iyileştirebilir.
 -

Sonuç olarak matematik öğretiminde öğrenci katılımını artırmak için kişiselleştirilmiş, etkileşimli ve motive edici bir öğrenme deneyimi sunabilecek yapay zeka araçları öğrencilerin matematikle olan ilişkileri güçlendirebilir ve öğrenme süreçleri daha etkili hale getirilebilir.

6. Sonuç ve Gelecek Çalışmalar

Yapay zeka, insan zekâsını taklit eden ve insan gibi düşünecek şekilde programlanan bir makine simülasyonudur. Başka bir deyişle, yapay zeka, genellikle bir işi tamamlamak için insan kaynakları veya zekâsına ihtiyaç duyan görevleri gerçekleştirebilen bir bilgisayar sistemidir. Yapay zekanın verimli çalışması için deneyim ve veri gereklidir. İnsanlar her zaman yapay zekâyı yönlendirmez; yapay zeka, insanlar tarafından kullanıldığında edindiği deneyime dayanarak kendi kendine öğrenir.

Son araştırmalara göre, yapay zekânın anaokulundan yükseköğretime kadar öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir (Min ve ark., 2021). YZ, yaratıcı problem çözme becerilerini ve bilişimsel düşünmeyi (Kim ve Han, 2021) desteklemekte ve aynı zamanda olumlu bir öğrenme tutumu geliştirmekte olduğu görülmektedir (Liao ve Gu, 2022). Yapay zekânın matematik eğitiminde kendine özgü bir rolü vardır. Geleneksel öğretim ve öğrenme yöntemleri, örneğin tümevarım ve tartışma, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmede önemlidir. Ancak, yapay zekâ kullanımı öğrenme sürecini daha etkileşimli ve eğlenceli hale getirerek öğrencilerin derse daha iyi odaklanmalarını sağlar. Sınıfta yapay zekâ kullanımı, eğitimcileri ve öğrencileri daha yaratıcı ve yenilikçi olmaya teşvik eder. Bu beceriler, teknolojik açıdan gelişen bir dünyada oldukça değerlidir. Eğitimcilerin yapay zekâ konusunda güçlü bir kavramsal bilgiye sahip olmaları, öğrencilere bilgiyi etkili bir şekilde aktarmalarına yardımcı olur. Küresel sonuçlar, katılımcıların matematik öğretiminde robotların kullanılmasına yönelik olumlu bir yaklaşım sergilediğini ortaya koymaktadır (Seckel ve ark., 2021).

Yapay zeka kullanılarak verilen derslerin eğitsel etkililiğini ortaya koyan önceki çalışmalar, yapay zekanın matematik eğitiminde önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Örneğin, Brummelen ve ark. (2020) öğrencilerin ilgi alanlarından yararlanmak için YZ eğitimini temel müfredata entegre etme fırsatlarını belirlemek amacıyla 15 K-12 öğretmeni ile ortak tasarım atölyeleri düzenlemiş ve ortak tasarım atölyeleri sırasında, öğretmenler ve araştırmacılar, YZ kavramlarının çeşitli temel konulara yerleştirildiği ders planlarını birlikte oluşturarak araştırmalarını sürdürmüştür.

Matematik eğitimcilerinin sınıflarda teknolojileri uygulamak için yapay zeka hakkında daha fazla araştırma yapmaları gerekmekte olduğunu ifade edebiliriz. Matematik öğretmeni eğitiminde ve öğretmenlerin ileri eğitiminde öğretmenlerin programlama becerileri göz önünde bulundurulmalıdır (Forsström ve Afdal,

2020). Bu nedenle öğretmenlerin öğretim ve öğrenme sürecinde yapay zeka kullanım stratejilerini bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin matematik öğrenme süreçleriyle derinlemesine etkileşim sağlama öğretmenlerin temel sorumluluklarından biri olmaya devam edeceği söylenebilir. Geleceğin matematik öğretmenleri, bilgi aktarımı derslerinden, öğretmen eğitimcilerinin çabalarını gerektiren yapay zekayı kullanarak öğrenci merkezli ders tasarımı ve işleyişine geçmelidir (Shin, 2020).

Yapay zeka yaklaşımı, matematik eğitiminde öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştirmiştir; çünkü bu yaklaşım, geleneksel kalem ve kâğıt yöntemlerinden farklı bir yöntem sunar. Öğrenciler ve öğretmenler, yapay zeka uygulamalarını öğretim ve öğrenme sürecinde kullandıkça yaratıcılıklarını geliştirebilirler. Öğretmenlerin uygun bir yapay zeka yaklaşımı benimsemeleri, öğrencilerin öğrendiklerini uygulama ve anlama potansiyellerini önemli ölçüde artırabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını ve öğrenmeden keyif almalarını sağlamak için yapay zeka uygulamalarını ders sürecine entegre etmeleri önemlidir.

Yapay zeka, matematik eğitimine benzersiz bir etki sağlayarak bu alandaki dönüşüm potansiyelini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, yapay zekanın sunduğu avantajlar şu şekildedir:

- Yapay zeka, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını anlama ve bu ihtiyaçları karşılama kapasitesine sahiptir. Her öğrenci, kendi öğrenme hızına uygun bir şekilde ilerleyebilir ve özelleştirilmiş içeriklere kolaylıkla erişim sağlayabilir.
- Uyarlanmış öğrenme materyalleri, yapay zekanın desteklediği bir alandır ve öğrencilerin matematik seviyelerine göre içerikleri uyarlayarak öğrenme deneyimini zenginleştirebilir.
- Otomatik değerlendirme araçları, öğrencilere anlık geribildirim sunarak hatalarını düzeltmelerine hızlı bir şekilde katkıda bulunabilir. Bu özellik, öğrenme sürecini daha etkili ve verimli kılabilir.
- Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik, soyut matematik kavramlarını somut bir şekilde görselleştirmek adına etkili bir araç olarak kullanılabilir. Bu teknolojiler, öğrencilere somut deneyimler yaşatarak öğrenme motivasyonunu artırabilir ve soyut konuları daha anlamlı hale getirebilir.

Gelecekteki araştırma ve uygulama alanlarına yönelik önerilerde bulunmak adına, yapay zeka destekli öğrenme materyallerinin daha fazla disiplin ve konu alanında genişletilmesi gerekliliği üzerinde durulmalıdır. Ayrıca, duygusal zeka analitiği ve yapay zeka ile desteklenmiş öğrenci projeleri gibi yeni alanlarda yapılacak çalışmalar, matematik eğitiminde yapay zekanın etkisini daha da derinleştirebilir. Bu bağlamda, yapılan araştırmalarda daha etik ve güvenliği ön planda tutan yaklaşımların benimsenmesi önemlidir. Wu'nun (2021) araştırmasına göre, YZ destekli eğitim matematik eğitimi üzerinde son derece olumlu sonuçlar doğurmuştur. Yapay zekanın matematik eğitiminde geniş bir uygulama yelpazesi sunarak temel matematik öğretimi ve öğreniminde büyük bir etki yarattığı belirtilmektedir. Zawacki-Richter ve arkadaşlarının (2019) sistematik incelemesi, yapay zekanın öğrenme analitiği yeteneklerini artırabilme potansiyeline sahip olduğunu, ancak aynı zamanda bu tür sistemlerin büyük miktarda veri toplaması nedeniyle gizlilik ve veri koruma konularında endişeler doğurduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacılar, matematik eğitiminde en yaygın yapay zeka yaklaşımının robotik olduğunu belirlemiştir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmaların matematik eğitiminde robotik uygulamalara odaklanması önerilmektedir. Matematik eğitimcileri ve öğretmenler, çocukların toplulukları ve kültürel bilgi birikimleriyle bağlantı

kurarak akıl yürütme ve anlam oluşturma odaklarını desteklemek için matematik eğitiminde genellikle sınıflarda görülmeyen robotik gibi yenilikçi araçlar kullanmayı düşünmelidir (Harper ve ark., 2021).

Potansiyel keşfedilmemiş alanlara dikkat çekmek ise, yapay zeka ile matematik eğitimi arasındaki etkileşimi daha da zenginleştirecek inovatif stratejilere odaklanmayı gerektirir. Özellikle çoklu disiplinli yaklaşımların benimsenmesi ve öğretmen eğitimi konusunda yapay zekanın entegrasyonu, gelecekteki matematik eğitimi için yeni ufuklar açabilir. Bu sayede, matematik öğrenimi daha etkili, öğrenci odaklı ve teknoloji ile bütünleşmiş bir şekilde ilerleyebilir. Sadece matematik öğretimi ve öğrenimi için değil, aynı zamanda genel öğretim ve öğrenim süreçleri için de önemli faydalar sunma potansiyeli taşıyan yeni teknolojiler, geleceğin sınıflarında önemli değişikliklere neden olacaktır. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmalar için ilginç bir konu, sınıftaki öğretmen rolünün nasıl evrileceğidir. Bu yeni rol, önemli değişiklikleri içerir ve hatta geleneksel öğretim yöntemlerinin tamamen değiştirilmesini gerektirebilir. Yeni öğretmen, sınıf içinde ve dışında teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanabilmeli, uzaktan öğrenme kavramlarına hakim olmalıdır. Bu tür değişiklikler, katı bir şekilde incelenmesi gereken gelecekteki eğitim paradigmasını belirleyecektir. Bu süreç, insan toplumunun yapılarına getireceği henüz tam olarak anlaşılamayan değişikliklerle yakından ilişkilidir ve bu nedenle bu tür araştırmalar büyük bir önem taşımaktadır.

Her çalışma bir şekilde sınırlıdır. Araştırma tasarımı veya tekniğindeki sınırlamalar çalışmanın bulgularını etkileyebilir, bu da çalışmanın bazı sınırlamalara sahip olabileceği anlamına gelir. Bu çalışma, matematik eğitiminde yapay zeka için birçok önemli eğilim ve gelecekteki araştırma hedefini belirlese de bazı sınırlamalara sahiptir. İlk sınırlama, araştırma için yalnızca sınırlı sayıda makalenin mevcut olmasıdır. Yapay zekanın matematik eğitiminde nadiren incelenen bir konu olması nedeniyle elde edilen sonuçlar sınırlıdır ve bu da bulgulardan geniş sonuçlar çıkarılmasını zorlaştırmaktadır. Öte yandan, az sayıda çalışma, araştırmalarında matematik eğitiminde yapay zekanın nasıl kullanıldığını yüzeysel bir şekilde ele alarak derinlemesine açıklamalar sunmadan sadece yüzeysel bir bakış sunar. Bu nedenle, bu incelemenin sonuçları, bulgularını açık bir şekilde açıklayan az sayıda diğer araştırmayla sınırlıydı. Daha önce belirtildiği gibi, yapay zekâ konuları sınırlı sayıda çalışmaya sahiptir; bu nedenle, arama motorları arasındaki tekrarlayan makaleleri ortadan kaldırmak, ilgili araştırma çalışmalarının elde edilmesini azaltır. Araştırmacıların özellikle matematik eğitimi alanında yapay zeka üzerine daha fazla araştırma yapmaları gerekmektedir. Bu sayede bu çalışmanın bulguları daha sağlam kanıtlarla desteklenebilir. Çalışmanın kapsamı yapay zekanın öğretim ve öğrenme üzerindeki etkisi ile sınırlıydı. Gelecekteki araştırmalar, yapay zekanın diğer yönlerini, özellikle makine öğrenimi ile öğretim teorisi arasındaki ilişkiyi incelemeye odaklanabilir. Çalışmamızda ağırlıklı olarak dergi makalelerine yer verildiği için, gelecekteki araştırmaların bulgularını ve analizlerini derinleştirmek amacıyla konferans bildirileri ve kitapları da değerlendirmeleri önerilir. Ayrıca, bu çalışmada kaliteli yayınlar ele alınsa da gelecekteki araştırmalarda kitaplar ve kitap bölümleri gibi farklı türdeki yayınları da incelemek faydalı olabilir.

Eğitimde yapay zekanın anlaşılması ve uygulanmasının ilerlemesi için, gelecekteki araştırmacıların eğitimde yapay zekanın etkileri ve faydaları üzerine, özellikle öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimi konusunda daha fazla araştırma yapması gerekmektedir. Yapay zekanın düşük kapasiteli ve çeşitli öğrenci popülasyonlarına sahip ortamlarda öğrenimdeki başarısını gösteren daha fazla çalışma, öğretmenlerin yapay zekayı sınıflarına entegre etmeleri için olumlu bir teşvik olacaktır. Öğretmenler, öğrencilerinin yapay zeka destekli eğitimden fayda sağlama potansiyeline güvenmelidir. Öğrencilerinin sınıflarında başarılı olduğunu gördüklerinde, öğretmenler makine zekâsı ile öğrenmeyi uygulamaya devam etmeye ikna olacaklardır.

Yapay zeka ve matematik eğitimi alanında daha fazla ilerleme kaydetmek için aşağıdaki önerilere dikkat edilebilir:

- **Duygusal Zeka Entegrasyonu:** Yapay zeka, öğrencilerin duygusal durumlarını anlamak ve bu bilgiyi öğrenme deneyimini iyileştirmek için kullanılabilir. Duygusal zeka entegrasyonu, öğrenci motivasyonunu ve bağlılığını artırabilir. Bu sayede, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına daha iyi odaklanarak daha etkili bir öğrenme ortamı sağlanabilir.
- **İnsan-Makine İş Birliği:** Yapay zeka, öğretmenlerle daha etkili bir iş birliği yapabilir. İnsan-makine iş birliği modelleri, öğrenci öğrenme süreçlerini optimize etmek ve öğretmenlere daha fazla rehberlik sağlamak için geliştirilebilir. Bu, öğretmenlerin yapay zekayı pedagojik olarak bütünleştirmelerini ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermelerini sağlayabilir.
- **Yaratıcı Problem Çözme Yetenekleri:** Yapay zeka, öğrencilere yaratıcı problem çözme yeteneklerini geliştirmeleri konusunda destek olabilir. Bu, matematik öğrenimini sadece bilgi aktarımından öte bir yaratıcılık ve eleştirel düşünme sürecine dönüştürebilir. Yapay zekanın öğrencilere özgün ve yaratıcı çözümler bulma becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olması, matematik eğitimini daha etkileyici kılabilir.
- **Eğitmen Eğitimi:** Öğretmenlere, yapay zeka araçlarını etkili bir şekilde kullanmaları için özel eğitim ve kaynaklar sağlanabilir. Bu, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik olarak bütünleştirmelerini ve öğrencilerin en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamalarını destekleyebilir. Eğitimcilerin yapay zeka araçlarıyla etkileşimde bulunma ve bu teknolojiden en iyi şekilde yararlanma konusundaki yetkinliklerini artırmak için düzenli eğitimler düzenlenebilir.
- **Etik ve Güvenlik:** Yapay zeka ile matematik eğitimi arasındaki etik ve güvenlik konularına daha fazla vurgu yapılmalıdır. Özellikle öğrenci verilerinin güvenliği ve gizliliği, gelecekteki araştırmaların odak noktalarından biri olmalıdır. Bu, teknolojinin kullanımıyla birlikte ortaya çıkabilecek potansiyel risklere karşı önlem alınmasını sağlayabilir ve etik standartlara uygun bir eğitim ortamının oluşturulmasına katkıda bulunabilir.”

Yapay zeka ve matematik eğitimi arasındaki etkileşimi değerlendirmenin ötesine geçerek, gelecekteki çalışmalar ve uygulamalar için bir temel oluşturmayı amaçlamaktayız. Bu noktada, henüz keşfedilmemiş potansiyel alanlara dikkat çekmek oldukça kritiktir.

- **Sanal Gerçeklik ve Duygu Analitiği:** Sanal gerçeklikle birleştirilmiş duygu analitiği, öğrencilerin matematik öğrenimi sırasında duygusal tepkilerini anlamak ve bu bilgiyi öğrenmeyi iyileştirmek için büyük bir potansiyele sahiptir. Sanal gerçeklik ortamları içinde öğrencilerin duygusal durumlarını analiz ederek, öğretmenlere ve eğitim uzmanlarına daha etkili rehberlik imkanı sunabilir.
- **Yapay Zeka Destekli Yaratıcı Projeler:** Öğrencilerin yapay zeka ile desteklenmiş yaratıcı projeler geliştirmeleri, matematik öğrenimini daha ilgi çekici ve uygulamalı hale getirebilir.

Bu projeler, öğrencilere soyut matematik kavramlarını somut uygulamalara dönüştürme fırsatı tanıyarak öğrenmeyi daha anlamlı kılabilir.

- Çoklu Disiplinli Yaklaşımlar: Yapay zeka ve matematik eğitimi arasındaki etkileşimi daha iyi anlamak ve değerlendirmek için çeşitli disiplinlerden uzmanların bir araya gelmesi önemlidir. Eğitimciler, matematik uzmanları, yapay zeka mühendisleri ve pedagoglar, bu alanda ortak çalışmalar yaparak kapsamlı ve etkili çözümler geliştirebilirler.

Bu potansiyel alanlar, yapay zeka ile matematik eğitimi arasındaki ilişkiyi sadece değerlendirmenin ötesine geçerek, gelecekteki çalışmaların ve uygulamaların geliştirilmesi için bir ilham kaynağı oluşturmayı amaçlamaktadır. Yapay zeka, matematik öğrenimini daha etkili, öğrenci odaklı ve geleceğe hazır hale getirme yolunda önemli bir role sahiptir. Özetle, heyecan verici ve yaratıcı yapay zeka sayesinde matematik öğretimi ve öğrenimi daha etkili hale geleceğini söyleyebiliriz.

Referans:

1. Arnold, L., Rebecchi, S., Chevallier, S., Paugam-Moisy, H. (2011). An introduction to deep learning. In Proceedings of the European Symposium on Artificial Neural Networks, Bruges, Belgium, 27–29 April, pp. 477–488. [Google Scholar]
2. Brummelen, J.V., Lin, P. (2020). Engaging Teachers to Co-Design Integrated AI Curriculum for K-12 Classrooms. ArXiv:2009.11100 [physics.ed-ph] <https://doi.org/10.48550/arXiv.2009.11100>
3. Caccavale, F., Gargalo, C.L., Gernaey, K., Krühne, U. (2022). To be fAIr: ethical and fair application of artificial intelligence in virtual laboratories, Document type: Conference report Defense date2022-09 Publisher: Universitat Politècnica de Catalunya,
4. DOI [10.5821/conference-9788412322262.1398](https://doi.org/10.5821/conference-9788412322262.1398)
5. Chilamkurti, N., Veeraraghavan, P. (2022). AISAR:Artificial Intelligence-Based Student Assessment and Recommendation System for E-Learning in Big Data, Sustainability, 14(17), 10551; <https://doi.org/10.3390/su141710551>
6. Cukurova, M., Kent, C., & Luckin, R. (2019). Artificial intelligence and multimodal data in the service of human decision-making: A case study in debate tutoring. British Journal of Educational Technology, 50(6), 3032-3046. <https://doi.org/10.1111/bjet.12829>
7. Das, S., Day, A., Pal, A. (2015). Roy, N. Applications of artificial intelligence in machine learning. Int. J. Comput. Appl.115, 31–41. [Google Scholar]
8. Ee J. H., Huh N. (2018). A study on the relationship between artificial intelligence and change in mathematics education. Communications of Mathematical Education, 32(1), 23–36. doi: 10.7468/jksmee.2018.32.1.23.
9. Forsström, S.E., Afdal, G. (2020). Learning mathematics through activities with robots. Digital Experiences in Mathematics Education, 6(1), 30-50. <https://doi.org/10.1007/s40751-019-00057-0>
10. Goyal, S. E-Learning: Future of education. J. Educ. Learn. 2012, 6, 239–242. [Google Scholar]
11. Hidayat, R., IMohamed, Z., Suhaizi, N.N, Norhafiza, M.S., Muhamad, K.H., Siti, N.(2022). Artificial intelligence in mathematics education: A systematic literature review, INT ELECT J MATH ED, Volume 17(3).
12. Harper, F., Stumbo, Z., & Kim, N. (2021). When Robots invade the neighborhood: Learning to teach prek-5 mathematics leveraging both technology and community knowledge. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 21(1), 19-52.

13. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). 인공지능 시대의 미래교육 (정제영, 이선복 역). 서울: 박영스토리.
14. Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>
15. Jungwirth, D., Haluza, H. (2023). Feasibility Study on Utilization of the Artificial Intelligence GPT-3 in Public Health. *Artificial Intelligence and Public Health: An Exploratory Study. Int. J. Environ. Res. Public Health*, 20, 4541. Formun Alt
16. Kim, J. W. (2017). A Study on the New Educational Paradigm of the Age of Artificial Intelligence. doctoral dissertation, Kyongbuk University.
17. Kim, K. J., & Han, H. J. (2021). A design and effect of maker education using educational artificial intelligence tools in elementary online environment. *Journal of Digital Convergence*, 19(6), 61-71. <https://doi.org/10.14400/JDC.2021.19.6.061>
18. Liao, L., & Gu, F. (2022). 5G and artificial intelligence interactive technology applied in preschool education courses. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 7629354. <https://doi.org/10.1155/2022/7629354>
19. Lopez-Caudana, E., Ramirez-Montoya, M. S., Martínez-Pérez, S., & Rodríguez-Abitia, G. (2020). Using robotics to enhance active learning in mathematics: A multi-scenario study. *Mathematics*, 8(12), 2163. <https://doi.org/10.3390/math8122163>
- 20.
21. Martín-Núñez, J.L., Yasin, A. (2023). Fernández, R.P., Abbas, A., Radovanović, D. (2023). Does intrinsic motivation mediate perceived artificial intelligence (AI) learning and computational thinking of students during the COVID-19 pandemic? *Computers and Education: Artificial Intelligence*, Volume 4, 100128. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100128>.
22. Masci, C., Johnes, G., & Agasisti, T. (2018). Student and school performance across countries: A machine learning approach. *European Journal of Operational Research*, 269(3), 1072-1085.
23. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2018.02.031>
24. Min, S. A., Jeon, I. S., & Song, K. S. (2021). The effects of artificial intelligence convergence education using machine learning platform on STEAM literacy and learning flow. *Journal of the Korea Society of Computer and Information*, 26(10), 199-208. <https://doi.org/10.9708/jksci.2021.26.10.199>
25. Salem, A.B.M., Parusheva, S. (2018). Exploiting the knowledge engineering paradigms for designing smart learning systems. *East. -Eur. J. Enterp. Technol.* 2, 38–44. [Google Scholar]
26. Salem, A.B.M. (2019). Computational intelligence in smart education and learning. In *Proceedings of the International Conference on Information and Communication Technology in Business and Education; University of Economics: Varna, Bulgaria*, pp. 30–40. [Google Scholar]
27. Seckel, M. J., Breda, A., Font, V., & Vásquez, C. (2021). Primary school teachers' conceptions about the use of robotics in mathematics. 9, 3181. <https://doi.org/10.3390/math9243186>
28. Shin, D., & Shim, J. (2020). A systematic review on data mining for mathematics and science education. *International Journal of Science And Mathematics Education*. Advance online publication.
29. Shin, D. (2020). An Analysis Prospective Mathematics Teachers' Perception on the Use of Artificial Intelligence (AI) in Mathematics Education, *Korean Society of Mathematical Education*, 34(3), 215-234.
30. Voskoglou, M.G. Communities of practice for teaching and learning mathematics. *Am. J. Educ. Res.* 2019, 7, 186–191. [Google Scholar]

32. Voskoglou, M. G., & Salem, A.-B. M. (2020). Benefits and limitations of the artificial with respect to the traditional learning of mathematics. *Mathematics*, 8(4), 611.
<https://doi.org/10.3390/math8040611>
33. Wu, R. (2021). Visualization of basic mathematics teaching based on artificial intelligence. *Journal of Physics: Conference Series*, 1992(1), 042042. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1992/4/042042>
34. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 127.
35. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>



ÇOCUK EDEBİYATI ALANINDA YAYIMLANMIŞ LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR İNCELEME (2019-2024)

(A REVIEW ON GRADUATE STUDIES PUBLISHED IN THE FIELD OF CHILDREN'S LITERATURE (2019-2024 PERIOD))

HÜLYA YAZICI¹, GİZEM ÜNALMIŞ², RABİA EDA SUNGUR³

1Prof. DR., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Burdur, Türkiye, hokuyan@mehmetakif.edu.tr

2Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur, Türkiye, gizemunalmiss@gmail.com

3 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur, Türkiye, sungureda533@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı 2019-2024 yılları arasında çocuk edebiyatı alanında yayımlanmış lisansüstü çalışmaları belirlenen ölçütler kapsamında incelemektir. Yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde "çocuk edebiyatı, çocuk şiirleri, çocuk romanları, çocuk gerçekliği, çocuğa görelilik, çocuk bakışı, çocuksu duyarlılık ve çocuk kitapları" kelimeleriyle tarama yapılarak ulaşılan 447 tez araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler lisansüstü tür-yayımlandığı yıl, yayımlandığı dil, yayımlandığı üniversite, enstitü, bilim dalı, anahtar kelimeleri, konuları ele alış biçimi, incelenen yazar-şair, yöntem, veri kaynağı-analizi başlıklarında kodlanarak içerik analizine çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda yüksek lisans çalışmalarının fazla olduğu, en fazla çalışmanın 2022 yılında yapıldığı, en sık kullanılan yayım dilinin Türkçe olduğu, en fazla çalışmanın Hacettepe Üniversitesinde, Sosyal Bilimler Enstitüsünde ve Türkçe Eğitimi bilim dalında yapıldığı, en sık kullanılan anahtar kelimenin çocuk edebiyatı, en sık incelenen yazarın Behiç Ak olduğu, konu bakımından çocuk edebiyatı değişkenleri bağlamında incelemenin, nitel yöntem, doküman incelemesi ve içerik analizinin baskın olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Çocuk Edebiyatı, Çocuk Kitapları, Okuma Kültürü, Lisansüstü Eğitim.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the postgraduate studies published in the field of children's literature between 2019-2024 within the scope of the determined criteria. Document analysis, one of the qualitative research designs, was used as the method. 447 theses, which were accessed by searching the National Thesis Centre (YÖK) with the words "children's literature, children's poems, children's novels, children's reality, child relativity, children's perspective, childlike sensitivity and children's books", constituted the study group of the research. The data collected through document analysis were coded under the headings of postgraduate type-publication year, language of publication, university, institute, branch of science, keywords, subject matter, author-poet, method, data source analysis and analysed by content analysis. As a result of the research, it was seen that there were more master's degree studies, the most studies were conducted in 2022, the most frequently used language of publication was Turkish, the most studies were conducted at Hacettepe University, Institute of Social Sciences and Turkish Education, the most frequently used keyword was children's literature, the most frequently examined author was Behiç Ak, examination in the context of children's literature variables in terms of subject, qualitative method, document analysis and content analysis were dominant.

Keywords: Turkish Teaching, Children's Literature, Children's Books, Reading Culture, Postgraduate Education.

1.GİRİŞ

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden ergenlik sürecine kadar uzanan yaşam evresindeki çocukların dil gelişimi ve anlama becerilerine uygun olarak duygularını, düşüncelerini ve hayal dünyalarını sanatsal içeriklerle zenginleştiren, çocukların kültür gelişimine ve düş gücünün gelişmesine katkı sağlayan, beğeni düzeyini arttıran ürünlerin genel adı olarak tanımlanmaktadır (Sever, 2013). Çocuk edebiyatı, çocuk için okuma kültürünün temel edinmesine kaynaklık eder. İçinde barındırdığı yaşam durumlarıyla çocuğun insan ve yaşam gerçekliğini yakından tanımasına imkân sağlayan çocuk edebiyatı, çocukluktan itibaren geliştirilen yaşantı ve davranış tutumlarında, eleştiri kabiliyeti yüksek bir okur olabilme becerisinin kazandırılmasında oldukça önemlidir (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı 2006). Çocuk edebiyatı, Türkçe öğretimi sürecinde de temel ve başlıca kaynaklarından biridir. Çocuk edebiyatı Türkçemizin güzelliklerinin yansıtıldığı, Türkçe eğitiminin amaçlarından biri olan ana dili sevgisi ve uyarlılığı oluşturma yoluyla çocukların okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına katkı sağlayan, okuma kültürü edinme sürecini destekleyen bir araç konumundadır. Sever'e (2013) göre okuma kültürü: "bireylerin okuma eylemi ile ilgili olarak edindikleri becerilerin toplumda bir yaşam biçimine dönüşmesidir." Bu bağlamda okuma kültürünün temelini oluşturan çocuk edebiyatı okuma alışkanlığının kaynağı olarak Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Dilidüzgün'e (2006) göre ülkemizde çocuklar için yazılan eserlerin geçmişi uzun yıllar öncesine dayansa da çocuk edebiyatı alanındaki bilimsel araştırmaların yeni ilerlemekte olduğu söylenebilir. Alanyazın taraması yapıldığında çocuk edebiyatı alanında yapılan bilimsel çalışmaların yıllar içinde arttığı görülmektedir. Yapılan akademik yayınların artması, alanın önemi fark edilmesine yardımcı olmuştur. Çocuk edebiyatı alanının öneminin anlaşılması konusunda yapılan lisansüstü çalışmalar önemli olduğu kadar alanın derinliğine de katkı sağlamaktadır. Yapılan bilimsel araştırmalar alanın derinliğine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda yapılmış örnek çalışmalar olarak (Balcı, 2012; Yazıcı, 2013; Balta, 2019; Sevim, 2020) gösterilebilir. Bu çalışma 2019'dan günümüze kadar çocuk edebiyatı alanında yayımlanmış lisansüstü tezlerin ayrıntılı çözümlemesini yaparak yeni araştırmalara kaynak oluşturma, Türkçe öğretiminin amaçlarından biri olan okuma kültürünün kazandırılmasında temel araç konumundaki çocuk edebiyatı ürünlerinin lisansüstü çalışmalarda eğilimlerini betimleyerek çocuk edebiyatı odaklı çalışan araştırmacılara kolaylık sağlama ve yeni çalışmalara yön verme amacındadır. Bu amaç doğrultusunda 2019-2024 yılları arasında çocuk edebiyatı alanında yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları belirlenen ölçütler kapsamında incelenmiş ve çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Çocuk edebiyatı alanında yayımlanmış lisansüstü çalışmaların: 1. Lisansüstü tezlerin tez türüne ve yayımlandığı yıla göre dağılımı nasıldır? 2. Lisansüstü tezlerin yayımlandığı dile göre dağılımı nasıldır? 3. Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır? 4. Lisansüstü tezlerin enstitüye göre dağılımı nasıldır? 5. Lisansüstü tezlerin bilim dalına göre dağılımı nasıldır? 6. Lisansüstü tezlerin anahtar kelimelerine göre dağılımı nasıldır? 7. Lisansüstü tezlerin konuları ele alış biçimine göre dağılımı nasıldır? 8.Lisansüstü tezlerin incelenen yazar-şaire göre dağılımı nasıldır? 9.Lisansüstü tezlerin

yöntemine göre dağılımı nasıldır? 10. Lisansüstü tezlerin veri kaynaklarına göre dağılımı nasıldır? 11. Lisansüstü tezlerin veri analizine göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma 2019-2024 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanmış lisansüstü tezlerle, 2. Çocuk edebiyatı, çocuk şiirleri, çocuk romanları, çocuk gerçekliği, çocuğa görelilik, çocuk bakışı, çocuksu duyarlılık veya çocuk kitapları odaklı lisansüstü tezlerle, 3. 2024 yılını kapsayan incelemeler Ocak ve Şubat ayına kadar yayımlanmış olan tezlerle sınırlandırılmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi, araştırılması amaçlanan olay, nesne veya durumlar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenerek irdelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde "çocuk edebiyatı, çocuk şiirleri, çocuk romanları, çocuk gerçekliği, çocuğa görelilik, çocuk bakışı, çocuksu duyarlılık ve çocuk kitapları" anahtar kelimeleri ile tarama yapılarak ulaşılan 2019-2024 yılları arasında yayımlanmış 398 yüksek lisans tezi ve 49 doktora tezi olmak üzere 447 tez oluşturmuştur.

Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada veriler doküman incelemesi tekniğiyle derlenmiştir. Araştırmaya 398 yüksek lisans tezi ve 49 doktora tezi olmak üzere 447 lisansüstü çalışma dahil edilmiştir. Çalışmaların a) Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı olması, b) Yüksek lisans ve doktora düzeyinde hazırlanmış olması, c) Çocuk edebiyatı, çocuk şiirleri, çocuk romanları, çocuk gerçekliği, çocuğa görelilik, çocuk bakışı, çocuksu duyarlılık veya çocuk kitapları üzerine hazırlanmış olması, d) 2019-2024 yılları arasında yayımlanmış olmaları dikkate alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmada lisansüstü çalışmaların lisansüstü tür-yayımlandığı yıl, yayımlandığı dil, yayımlandığı üniversite, enstitü, bilim dalı, anahtar kelimeleri, konuları ele alış biçimi, incelenen yazar-şair, yöntem, veri kaynağı-analizi başlıklarında kodlanarak içerik analiziyle çözümlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular frekans, yüzde, tablo ve grafik yoluyla sunulmuştur. Bulgular araştırma sorularının sunulduğu sırasıyla aktarılmıştır.

1. Tezlerin Lisansüstü Türüne ve Yayımlandığı Yıla Göre Dağılımı

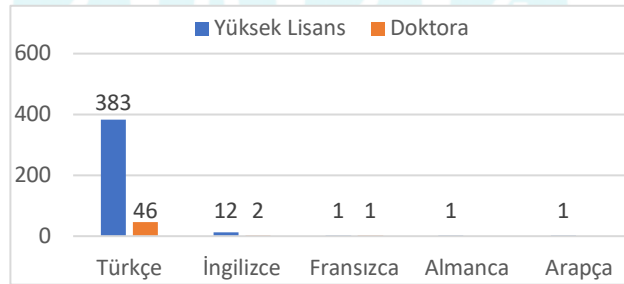
Tablo 1. Çocuk Edebiyatı Alanında Yayımlanmış Lisansüstü Çalışmaların Lisansüstü Türlerine ve Yıllarına Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
2019	109	24,38	8	1,78	117	26,17
2020	26	5,81	12	2,68	38	8,50
2021	66	14,76	8	1,78	74	16,55
2022	110	24,60	13	2,90	123	27,51
2023	83	18,56	6	1,34	89	19,91
2024	4	0,89	2	0,44	6	1,34
Toplam	398	89,03	49	10,96	447	100,0

2019-2024 yılları arasında yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde 398 yüksek lisans tezi ve 49 doktor tezinin bulunduğu görülmüştür. Tablo 1 incelendiğinde en fazla çalışma 2022 yılında (f=110) yüksek lisans çalışması, (f=13) doktora çalışması yapılmıştır. Bu yılı takiben çalışmanın yapıldığı 2019 yılında (f=109) yüksek lisans çalışması, 8 doktora çalışması olduğu görülmektedir.

2. Tezlerin Yayımlandığı Dile Göre Dağılımı

Tablo 2. Çocuk Edebiyatı Alanında Yayımlanmış Lisansüstü Çalışmaların Yayımlandığı Dile Göre Dağılımı



Tablo 2 incelendiğinde çocuk edebiyatı alanında yazılmış tezlerin 429 tanesi Türkçe dilinde yazılmıştır. Türkçe dilinde (f=383) yüksek lisans tezi, (f=46) doktora tezi vardır. Lisansüstü çalışmaların büyük bir kısmı Türkçe kaleme alınmıştır.

3. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Tablo 3. Çocuk Edebiyatı Alanında Yayımlanmış Lisansüstü Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	%
Hacettepe Ü.	27	6,04

Siirt Ü.	25	5,59
Yıldız Teknik Ü.	21	4,69
Gazi Ü.	20	4,47
Necmettin Erbakan Ü.	16	3,57
Mersin Ü.	15	3,35
Üniversite	f	%
Dokuz Eylül Ü.	15	3,35
Sakarya Ü.	13	2,90
Ağrı İbrahim Çeçen Ü.	12	2,68
Atatürk Ü.	12	2,68
Erzincan Binali Yıldırım Ü.	12	2,68
Ankara Ü.	12	2,68
Afyon Kocatepe Ü.	11	2,46
Kütahya Dumlupınar Ü.	10	2,23
İnönü Ü.	10	2,23
Bursa Uludağ Ü.	9	2,01
Van Yüzüncü Yıl Ü.	9	2,01
İstanbul Ü.	9	2,01
Giresun Ü.	9	2,01
Marmara Ü.	8	1,78
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Ü.	7	1,56
Ondokuz Mayıs Ü.	7	1,56
Kırıkkale Ü.	7	1,56
Burdur Mehmet Akif Ersoy Ü.	7	1,56
Tokat Gaziosmanpaşa Ü.	6	1,34
Çankırı Karatekin Ü.	6	1,34
Düzce Ü.	6	1,34
Gaziantep Ü.	6	1,34
Niğde Ömer Halisdemir Ü.	6	1,34
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	5	1,11
Trabzon Ü.	5	1,11
Erciyes Ü.	5	1,11
Ordu Ü.	5	1,11
Trakya Ü.	5	1,11
İstanbul Aydın Ü.	5	1,11
Eskişehir Osmangazi Ü.	4	0,89
Ankara Hacı Bayram Veli Ü.	4	0,89
Amasya Üniversitesi	4	0,89
Zonguldak Bülent Ecevit Ü.	4	0,89
Bayburt Ü.	4	0,89
Fırat Ü.	3	0,67
İstanbul Ü.	3	0,67
Sivas Cumhuriyet Ü.	3	0,67

İstanbul Okan Ü.	3	0,67
Uşak Üniversitesi	3	0,67
Aydın Adnan Menderes Ü.	3	0,67
Balıkesir Ü.	2	0,44
Recep Tayyip Erdoğan Ü.	2	0,44
Muğla Sıtkı Koçman Ü.	2	0,44
İstanbul Arel Ü.	2	0,44
Kafkas Ü.	2	0,44
Bolu Abant İzzet Baysal Ü.	2	0,44
Hatay Mustafa Kemal Ü.	2	0,44
Kırşehir Ahi Evran Ü.	2	0,44
İstanbul Medeniyet Ü.	2	0,44
Akdeniz Ü.	1	0,22
Aksaray Ü.	1	0,22
Manisa Celal Bayar Ü.	1	0,22
Süleyman Demirel Ü.	1	0,22
Ege Ü.	1	0,22
İstanbul Sabahattin Zaim Ü.	1	0,22
Karabük Ü.	1	0,22
Kocaeli Ü.	1	0,22
Kırgızistan-Türkiye Manas Ü.	1	0,22
Kırklareli Ü.	1	0,22
Sinop Ü.	1	0,22
Doğu Akdeniz Ü.	1	0,22
İstanbul 29 Mayıs Ü.	1	0,22
İstanbul Kent Ü.	1	0,22
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.	1	0,22
Eskişehir Anadolu Ü.	1	0,22
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Ü.	1	0,22
Selçuk Ü.	1	0,22
Özyeğin Ü.	1	0,22
Bahçeşehir Ü.	1	0,22
İstanbul Yeni Yüzyıl Ü.	1	0,22
Maltepe Ü.	1	0,22
İstanbul Ticaret Ü.	1	0,22
Yaşar Ü.	1	0,22
Işık Ü.	1	0,22
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.	1	0,22
Yeditepe Ü.	1	0,22
Adıyaman Ü.	1	0,22
Toplam	447	100

Tablo 3 incelendiğinde toplam 83 üniversitenin çalışma yaptığı görülmektedir. 2019-2024 yılları arasında yapılmış olan 447 çalışmanın en fazla (f=27) ile Hacettepe Üniversitesi bünyesinde yapıldığı görülmektedir. Siirt Üniversitesi (f=25) ardından Yıldız Teknik Üniversitesi (f=21) ve Gazi Üniversitesi (f=20) lisansüstü çalışıldığı görülmektedir.

4. Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Tablo 4. Çocuk Edebiyatı Alanında Yayımlanmış Lisansüstü Çalışmaların Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitüler	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sosyal Bilimler Enstitüsü	165	36,91	15	3,35	180	40,26
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	143	31,99	27	6,04	170	38,03
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	73	16,33	4	0,89	77	17,22
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	8	1,78	2	0,44	10	2,23
Güzel Sanatlar Enstitüsü	7	1,56	-	-	7	1,56
Öğretim ve Araştırma Enstitüsü	1	0,22	-	-	1	0,22
Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü	1	0,22	-	-	1	0,22
Fen Bilimleri Enstitüsü	-	-	1	0,22	1	0,22
Toplam	398	89,03	49	10,96	447	100

Tablo 4 incelendiğinde Sosyal bilimler enstitüsünde 180 çalışma yapılmış, bu çalışmaların 165'i

yüksek lisans 15'i doktora çalışmasıdır. Eğitim bilimleri enstitüsünde 170 çalışma yapılmış, çalışmaların 143'ü yüksek lisans, 27'si doktora çalışmasıdır. Çalışmaların ağırlıklı olarak Sosyal Bilimler enstitüsü ve Eğitim Bilimleri enstitüsünde yapıldığı görülmektedir.

5. Tezlerin Bilim Dalına Göre Dağılımı

Tablo 5. Çocuk Edebiyatı Alanında Yayımlanmış Lisansüstü Çalışmaların Bilim Dalına Göre Dağılımı

Bilim Dalı	YL	DR	Bilim Dalı	YL	DR
Türkçe Eğitimi	173	17	İslam Tarihi ve Sanatları	1	1
Türkçe ve Sosyal Bilimler	37	2	Eğitim Programları ve Öğretim	1	-
Temel Eğitim	35	-	Yeni Türk Edebiyatı	4	-
Sınıf Eğitimi	21	5	Matematik Eğitimi	2	-
Türk Dili ve Edebiyatı	18	2	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	2	-
Sınıf Öğretmenliği Eğitimi	12	2	Mütercim Tercümanlık	4	-
Din Eğitimi	4	-	Alman Dili ve Edebiyatı	3	-
Türkoloji	1	-	Alman Dili Eğitimi	1	-
Fransız Dili Eğitimi	1	1	Yayıncılık Yönetimi	1	-
İngiliz Dili Eğitimi	1	-	Eğitim Bilimleri	2	-
İngiliz Dili ve Edebiyatı	3	1	Değerler Eğitimi	2	-
Güzel Sanatlar Eğitimi	3	1	Görsel İletişim Tasarımı ve Reklamcılık	1	-
Bilgisayar Mühendisliği	-	1	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi	1	-

Yaşlı Sağlığı	-	1	Sosyal Alanlar Eğitimi	2	-
Okul Öncesi Öğretmenliği	3	1	Sanat ve Sanat Tasarımı	2	-
Çeviribilim	4	1	Felsefe ve Din Bilimleri	1	-
Rus Dili ve Edebiyatı	-	2	Çocuk Hakları	2	-
Engelli Çalışmaları	-	2	Eğitim Programları ve Öğretimi	2	-
Çocuk Gelişimi	4	1	Resim İş Eğitimi	2	-
Arap Dili ve Edebiyatı	-	1	Özel Eğitim	1	-
Arap Dili ve Belagatı	1	1	İlköğretim	2	-
Temel İslam Bilimleri	3	2	Batı Dilleri ve Edebiyatı	1	-
Çeviri ve Kültürel Çalışmaları	-	1	Psikoloji	1	-
Sosyal Bilgiler Eğitimi	2	1	Sosyal Çevre Bilimleri	1	-
Karşılaştırmalı Edebiyat	-	1	İspanyol Dili ve Edebiyatı	1	-
Yeni Medya Anasanat	1	-	Eğitimin Kültürel Temelleri	1	-
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	2	1	Grafik Anasanat	8	-
Yabancı Diller Eğitimi	2	-	Bilgi ve Belge Yönetimi	2	-
Okul Öncesi Eğitimi	2		Sosyoloji	1	-

Tablo 5 incelendiğinde 2019-2024 yılları arasında yayımlanan lisansüstü çalışmaların büyük bir kısmının Türkçe Eğitimi bilim dalında yapıldığı görülmektedir. Sırasıyla en fazla çalışmalar Türkçe ve Sosyal (f=37), Temel Eğitim (f=35), Sınıf Eğitimi (f=21) yapıldığı görülmektedir. Bilim dalı belirtilmeyen 10 çalışma tespit edilmiştir.

6. Tezlerin Anahtar Kelimelerine Göre Dağılımı

Tablo 6. Çocuk Edebiyatı Alanında Yayımlanmış Lisansüstü Çalışmaların Anahtar Kelimelerine Göre Dağılımı

Anahtar Kelime	f	%						
Çocuk Edebiyatı	26	46,0	Resimli	29	5,09	Edebiyat	19	3,33
Çocuk Edebiyatı	2	4	Çocuk Kitapları			Türkçe Eğitimi	16	2,81
Çocuk Kitapları	52	9,13	Değer	28	4,92	Söz Varlığı	10	1,75
Çocuk Kitapları	51	8,96	Çocuk Edebiyatını	23	4,04	Çocuk Romanları	10	1,75
Değerler Eğitimi	47	8,26	n Temel İlkeleri			Toplam	56	100
			Çocuğa Görelik	22	3,86		9	

Tablo 6 incelendiğinde en sık (f=262) çocuk edebiyatı, (f=52) çocuk, (f=51) çocuk kitapları kelimelerinin kullanıldığı görülmüştür.

7. Tezlerde İncelenen Yazar-Şairlere Göre Dağılımı

Tablo 7. Çocuk Edebiyatı Alanında Yayımlanmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenen Yazar-Şairlere Göre Dağılımı

Yazar-Şair	f	%	Ahmet Şerif	2	1,06	Afet	1	0,53
Behiç Ak	9	4,78	İzören			Muhteremoğlu		
Sevim Ak	5	2,65	Nur İçözü	2	1,06	Ilgaz		
Şermin Yaşar	5	2,65	Vladimir	2	1,06	Mavisel Yener	1	0,53
F.Hüsnü	5	2,65	Tumanov			Necati Güngör	1	0,53
Dağlarca			Orhan Kemal	2	1,06	James Matthew	1	0,53
Gülten Dayıoğlu	5	2,65	Hasan Kallimci	2	1,06	Barrie		
Nezihe Meriç	5	2,65	Gülsevin Kırıl	2	1,06	Hamdullah	1	0,53
Roald Dahl	5	2,65	Zeynep Cemali	2	1,06	Köseoğlu		
Muzaffer İzgü	4	2,12	Erol	2	1,06	İbrahim Akşi	1	0,53
Seza Kutlar	4	2,12	Büyükmeriç			Louisa May	1	0,53
Aksoy			Mevlâna İdris	1	0,53	Alcott		
Abdullah	4	2,12	Zengin			Valerie Thomas	1	0,53
Harmancı			Sulayman	1	0,53	C.S. Lewis	1	0,53
Abbas Cilga	3	1,59	Rısbau			Satı Bey	1	0,53
Miyase	3	1,59	Necati Zekeriya	1	0,53	Ekrem Bektaş	1	0,53
Sertbarut			Hafize Çınar	1	0,53	Yeşim Saygın	1	0,53
Christine	3	1,59	Güner			Armutak		
Nöstlinger			Necib El-Kilani	1	0,53	Ayhan Bozırat	1	0,53
Ash Der	3	1,59	Jeff Kinney	1	0,53	Süleyman Bulut	1	0,53
Cahit Uçuk	3	1,59	J.K. Rowling	1	0,53	Ahmet Yılmaz	1	0,53
Hüseyin Yurttaş	3	1,59	Ömer Seyfettin	1	0,53	Boyunağa		
Sara	3	1,59	Koray Avcı	1	0,53	Ahmet Mithat	1	0,53
Şahinkanat			Çakman			Efendi		
Almıla Aydın	3	1,59	Sara Gürbüz	1	0,53	Naki Tezel	1	0,53
Hasan Latif	2	1,06	Özeren			Ç. Sezer	1	0,53
Sarıyüce			Astrid Lindgren	1	0,53	Peyami Safa	1	0,53
Göknil Özkök	2	1,06	Tarık El-Bekri	1	0,53	Mustafa Rahmi	1	0,53
Sezener			Ahmet Ali	1	0,53	Balaban		
Üzeyir Gündüz	2	1,06	Arslan			Dilge Güney	1	0,53
Ali Ekrem	2	1,06	H. Salih Zengin	1	0,53	Sünbülzade	1	0,53
Bolayır			Özgür Balpınar	1	0,53	Vehbi		
Cemil Kavukçu	2	1,06	Sevda Müjgan	1	0,53	K. Boie	1	0,53
Kemalettin	2	1,06	Yüksel			Necati Tosuner	1	0,53
Tuğcu			Suleyman El-İsa	1	0,53	Cahit Zarifoğlu	1	0,53
Birsen Ekim	2	1,06	Fatih Erdoğan	1	0,53	Doğan Gündüz	1	0,53
Özen			Refik Durbaş	1	0,53	Betül Avuç	1	0,53
Yavuz	2	1,06	Mustafa Ruhi	1	0,53	Hidayet	1	0,53
Bahadıroğlu			Şirin			Karakuş		

Hasan Ali Toptaş	1	0,53	Tahir Alangu Nazlı Eray	1	0,53	Nehir Aydın Gökdoğan	1	0,53
Alphonse Daudet	1	0,53	Nurdan Damla Toprak Işık	1	0,53	Ayla Kutlu	1	0,53
Çetin Öner	1	0,53	Sabahattin Ali	1	0,53	Hasan Aycın	1	0,53
Ülker Köksal	1	0,53	Suzan Albek	1	0,53	Mustafa Orakçı	1	0,53
İsmail Bilgin	1	0,53	Rıfat Ilgaz	1	0,53	Feridun Oral	1	0,53
Michael Ende	1	0,53	Ulviye Alpay	1	0,53	Aslı Tohumcu	1	0,53
Ümit Kaftancıoğlu	1	0,53	Bekir Yıldız	1	0,53	Zehra Ünver	1	0,53
Tolkien	1	0,53	Serpil Ural	1	0,53	Metin Özdamar	1	0,53
						Feyza Hepçilingirler	1	0,53

Tablo 7 incelendiğinde çalışmalarda doğrudan incelenen toplam 188 yazar- şair bulunmaktadır. En fazla tekrar eden yazar (f=9) Behiç Ak olduğu görülmektedir. Ardından (f=5) çalışma ile Fazıl Hüsni Dağlarca, Sevim Ak, Şermin Yaşar Gülten Dayıoğlu, Roald Dahl ve Nezihe Meriç gelmektedir.

8. Tezlerde İncelenen Araştırmaların Konuları Ele Alış Biçimine Göre Dağılımı

Tablo 8. Çocuk Edebiyatı Alanında Yayımlanmış Lisansüstü Çalışmaların Araştırmaların Konuları Ele Alış Biçimine Göre Dağılımı

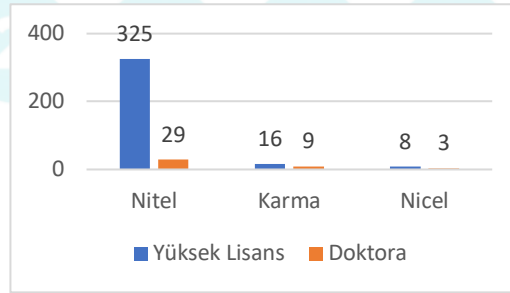
Lisansüstü Araştırmaların Konuları Ele Alış Biçimi	f	%			
Bir yazarın sanat anlayışını çocuk edebiyatı bağlamında inceleme	13	3,05	Bir yazarın sanat anlayışını çocuk edebiyatı bağlamında inceleme	13	3,05
Bir eseri çocuk edebiyatı değişkenleri bağlamında inceleme	106	24,88	Çocuk edebiyatı ürünlerini söz varlığı bağlamında inceleme	12	2,81
Tematik inceleme	73	17,13	Düşünme becerileri bağlamında inceleme	11	2,58
Değerler eğitimi bağlamında inceleme	46	10,79	Öğretim programlarını çocuk edebiyatı bağlamında inceleme	10	2,34
Çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitime/öğretime etkisini inceleme	24	5,63	Karşılaştırmalı inceleme	9	2,11
Türkçe eğitimi bağlamında inceleme	20	4,69	Din eğitimi bağlamında inceleme	9	2,11
Çocuk edebiyatı çeviri/uyarlama eser inceleme	18	4,22	Çocuk dergilerini çocuk edebiyatı bağlamında inceleme	6	1,40
Görsel düzen ve tasarım bağlamında inceleme	18	4,22	Beceri bağlamında inceleme	6	1,40

En çok okunan çocuk edebiyatı kitaplarını inceleme	6	1,40	Çocuk edebiyatına yönelik alanyazın inceleme	4	0,93
Çizgi film/sinema/oyunları çocuk edebiyatı bağlamında inceleme	5	1,17	Çocuk dışı unsurları çocuk edebiyatı bağlamında inceleme	3	0,70
Kurgu /fantastik eserleri çocuk edebiyatı bağlamında inceleme	5	1,17	Çocuk edebiyatı eserlerinde algı	3	0,70
Duyarlılık eğitimi bağlamında inceleme	5	1,17	Dil ve anlatımını inceleme	2	0,46
Eserlerde kitap karakterleri	5	1,17	Okuma deneyimleri	2	0,46
Çocuk edebiyatı/kitabı öğretmen görüşleri	4	0,93	Tarihi süreçte çocuk edebiyatı	1	0,23
			Diğer	21	4,69
			Toplam	447	100

Tablo 8 incelendiğinde en fazla çalışılan konuların (f=106) bir eseri çocuk edebiyatı değişkenleri bağlamında incelenmesi, (f=73) tematik inceleme, (f=46) değerler eğitimi bağlamında inceleme olduğu görülmektedir.

9. Tezlerin Yöntemlere Göre Dağılımı

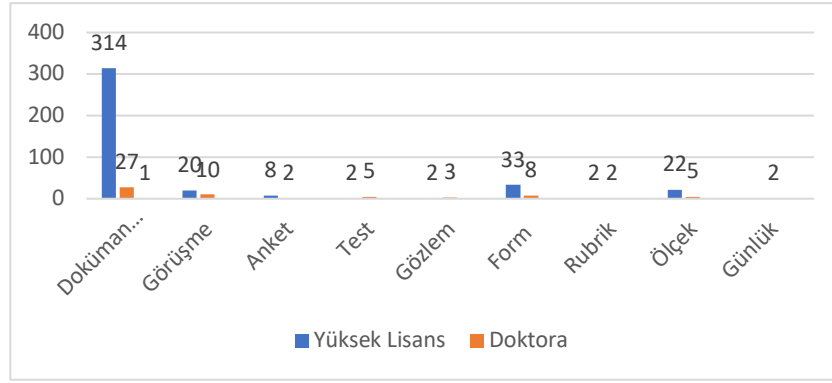
Tablo 9. *Çocuk Edebiyatı Alanında Yayımlanmış Lisansüstü Çalışmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı*



Tablo 9 incelendiğinde en fazla kullanılan çalışma yöntemi (f=325) yüksek lisans, (f=29) doktora tezi ile nitel araştırma yöntemidir. Çalışmalar arasında ağırlık nitel araştırma yöntemiyle yapıldığı görülmektedir. Yöntemini açıklamayan 56 çalışma tespit edilmiştir.

10. Tezlerin Kullanılan Veri Kaynaklarına Göre Dağılımı

Tablo 10. *Çocuk Edebiyatı Alanında Yayımlanmış Lisansüstü Çalışmaların Veri Kaynaklarına Göre Dağılım*

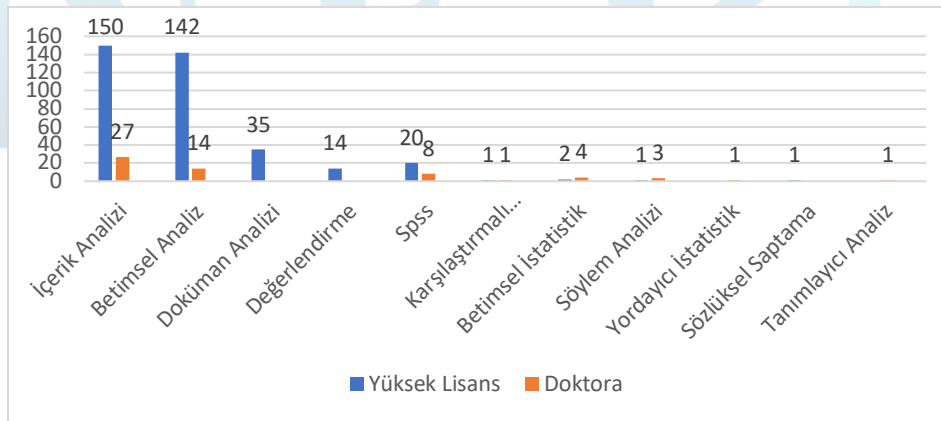


Tablo 10 incelendiğinde veri kaynaklarında en sık kullanılanı (f=314) yüksek lisans, (f=27) doktora çalışması ile doküman incelemesi olmuştur. Bir çalışma içerisinde bir veya birden fazla veri kaynağı kullanılmıştır. İncelenen 447 çalışma içerisinde veri kaynağından söz etmeyen 70 çalışma tespit edilmiştir.

11. Tezlerin Kullanılan Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı

Tablo 11.

Çocuk Edebiyatı Alanında Yayımlanmış Lisansüstü Çalışmaların Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı



Tablo 11 incelendiğinde veri analiz teknikleri dağılımında ağırlıklı olarak içerik analizi ve betimsel analiz kullanıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalar içerisinde 63 çalışmanın veri analiz tekniği belirtilmemiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın sonucunda çocuk edebiyatı alanında yapılmış yüksek lisans çalışmalarının doktora çalışmalarına göre daha fazla olduğu en fazla çalışmanın 2022 yılında yapıldığı, en sık kullanılan yayın dilinin Türkçe olduğu, en fazla çalışmanın Hacettepe Üniversitesinde, Sosyal Bilimler Enstitüsünde ve Türkçe Eğitimi bilim dalında yapıldığı, en sık kullanılan anahtar kelimenin çocuk edebiyatı, en sık incelenen yazarın Behiç Ak olduğu, konu bakımından çocuk edebiyatı değişkenleri bağlamında

incelemenin, nitel yöntem, doküman incelemesi ve içerik analizinin baskın olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında çalışmaların büyük bir çoğunluğun nitel olduğu karma ve deneysel çalışmaların sayıca az olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda araştırmacıların belli noktalarda kendilerini tekrarladıkları görülmüştür. Yapılmış olan özgün içerikli çalışmaların sayısı oldukça azdır. Yapılan çalışmaların metin odaklı olduğu görülmektedir. Araştırmacıların belli konu başlıkları üzerinden çalışmalarını yaptıkları çalışma sayısı oldukça fazladır. Çalışmaların bir bölümünün birbirini beslemekten ziyade aynı durumu tekrar tekrar irdelediği saptanmıştır. Çocuk edebiyatının gelişim süreci ve gelecekteki durumu düşünüldüğünde özgün çalışmaların literatüre kazandırılması önem kazanmaktadır. Bu çalışma, çocuk edebiyatı bünyesinde yapılan lisansüstü çalışmaları çok boyutlu ele almasıyla diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

ÖNERİLER

- Yapılan çalışma doğrultusunda çalışmalara alan derinliği kazandırabilmek amacıyla özgün araştırma konuları geliştirilebilir. Konuların birbirini tekrar etmeden, geliştirilip derinleştirilmesiyle farklı noktalara değinilebilir. Bulgularda görüldüğü üzere yöntem çeşitliliği oldukça sınırlıdır. Karma ve nicel yönetime tez çalışmalarında daha çok yer verilebilir. Ülkemizde yapılan çocuk edebiyatı konulu çalışmaların gelişim sürecinde olduğu görülmesine rağmen hala yeterli çalışma bulunduğunu söylemek güçtür. Çocuk edebiyatı bünyesinde yapılan araştırmaların 89,03'ü yüksek lisans çalışmalarından meydana gelmektedir. Doktora oranı 10,96 olarak çok düşük bir seviyede kalmaktadır. Alanın bilinirliğinin artması, önemini fark ettirebilmesi için daha fazla akademik çalışma yapılmalıdır. Konu alanlarının genişlemesi, çocuk edebiyatı bünyesinde yapılan araştırmaların çok yönlülüğünü destekleyebilir.
- Çocuklar geleceğin yetişkinleridir. Çocukluğa uygun, çocuk dilini ve ruhunu kavrayan bir edebiyat dalının bugün olduğu yerden çok daha ileri gitmesi gereklidir. Çalışma içerisinde rastlanan yöntemi, veri kaynakları, veri analiz çeşidi verilmeyen çalışmalardan yola çıkarak bundan sonra yapılacak çalışmaların bu hususlar noktasında özen göstermeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. Aytaş, G. (2003). Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları* (13), 155.
2. Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., & Canlı, S. (2006). Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169).
3. Balcı, A. (2012). Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Üzerine Hazırlanan Lisansüstü Tezler Hakkında Bir Meta-Analiz Çalışması/A Meta-Analysis Study On Post-Graduate Theses Written On Children's

- Literature In Turkey. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 195-206.
4. Balta, E. E. (2019). Çocuk Edebiyatı Üzerine Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İçerik Analizi (2011-2018 Yılları). *Opus International Journal Of Society Researches*, 10(17), 464-489.
 5. Dilidüzgün, S. (2006). Çocuk Edebiyatı Eleştirisinin Temelleri ve Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Eleştirisi. *İ. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 159.
 6. İnce Samur, A. Ö. (2017). Okuma Kültürü Edinme Sürecinde" İlkokul Dönemi (6-10yaş)". *Journal Of Faculty Of Educational Sciences*, 50(1).
 7. Enginün, İ. (2006). Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 213-222.
 8. Karakuş, N. (2014). Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Öğretiminin Başarısızlığının Sebepleri. *Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, 107(756), 286-288.
 9. Sever, Sedat. (2013), Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü, Tudem, İzmir.
 10. Sevim, O. (2020). Çocuk Edebiyatıyla İlgili Lisansüstü Çalışmalardaki Eğilimler: Bir İçerik Analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 124-144.
 11. Sınar, A. (2006). Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (7), 175-226.
 12. Şimşek, K., & Kartal, A. (2022). Çocuk Edebiyatının Başlangıcına Dair Bir Değerlendirme. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 344-356.
 13. Yegen, Ü. (2013). Estetik ve Çocuk Edebiyatı İlişkisi. *Bartın University Journal Of Faculty Of Education*, 2(1), 240-252.
 14. Yazıcı, N. (2013). Çocuk Edebiyatı Alanında Üniversitelerde Yapılan Lisans Sonrası Çalışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 441-452.
 15. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9.Bsk.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM GÖÇMEN ÇOCUKLARININ ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARINA İLĞİ, UYUM VE ÖĞRENMELERİNİN İNCELENMESİ

(INVESTIGATION OF PRESCHOOL IMMIGRANT CHILDREN'S INTEREST, ADAPTATION AND LEARNING TO AUGMENTED REALITY APPLICATIONS)

ÖZGE ÖZEL¹, SUDENUR YER²

1 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Burdur, Türkiye, ozgeozel@mehmetakif.edu.tr

2 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Burdur, Türkiye, sudenuryer2@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı TÜBİTAK 2209A projesi kapsamında okul öncesi dönemdeki göçmen çocukların artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilgi, uyum ve öğrenmelerinin incelenmesidir. Araştırma nitel desende düzenlenmiştir. Çalışmaya Burdur ilinde MEB'e bağlı 3 farklı okuldaki 4 farklı anasınıfında eğitim gören 20 göçmen çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmayı yürüten iki araştırmacı tarafından geliştirilen ve iki farklı uzman görüşü alınmış gözlem formu kullanılmıştır. Veriler toplanırken Quiver uygulamasındaki üç farklı şablon (Tyrannosaurus Rex, Sea Life ve Volcano) kullanılmıştır. Veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre araştırmaya katılan göçmen çocukların 14 tanesi artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilgi gösterirken 6 tanesi ilgi duymamıştır. İlgi gösteren çocuklardan 10'u sürece uyum sağladığı belirlenmiştir. Süreç sonunda ise yine 8 çocuğun ise öğrenme çıktısı olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış Gerçeklik, Göçmen Çocuk, Quiver Uygulaması.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the interest, adaptation and learning of preschool migrant children in augmented reality applications within the scope of TÜBİTAK 2209A project. The research was designed as qualitative design. 20 immigrant children attending 4 different preschools in 3 different schools affiliated to the MoNE in Burdur province participated in the study. An observation form developed by the two researchers who conducted the study and received two different expert opinions was used as a data collection tool. 3 different Quiver templates (Tyrannosaurus Rex, Sea Life and Volcano) were used to collect data. The data were analyzed using content analysis method. According to the findings, 14 of the migrant children showed interest in augmented reality applications, while 6 of them were not. In addition, 10 of the children who showed interest adapted to the process. Finally, it was revealed that 8 children had learning outcomes.

Key words: Augmented Reality, Migrant Child, Quiver Application.

GİRİŞ

Türkiye, uzun göçmenlik tarihiyle bilinen konumu gerekçesiyle transit yapıda bir ülkedir. Uluslararası Göç Örgütü (IOM) (2023) tarafından yayınlanan rapora göre Türkiye en fazla göçmene ev sahipliği yapan ülke konumundadır. "Göç olgusu tüm bireyleri etkilemekle birlikte göçe karar veren yetişkinlerin bu

kararından en çok etkilenen, bu karara uymak zorunda olan ve pasif göçmen olarak adlandırılan çocuklardır.” (Giani, 2006; akt. Ereş, 2015, s.19). Göç sırasında yanlarında refakatçi bulunmayan çocuklar; sömürü, istismar, şiddet gibi birçok zorluğa maruz kalmaktadır. UNICEF 2021 yılı verilerine göre dünyada 36,5 milyon göçmen çocuk bulunmakta ve her 8 göçmenden 1’i çocuktur. Türkiye-Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 2023 verileri incelendiğinde; 2020 yılı sonunda 12.678.664, 2021 yılı sonunda 24.630.685, 2022 yılı sonunda 43.761.189, 2023 yılının sonunda ise 47.699.715 yabancıların Türkiye’ye giriş yaptığı; yıllara göre ülkeye giren yabancı sayısının devamlı arttığı görülmektedir. 2019 yılında Türkiye’de ikamet edenlerin uyruklarına göre ilk onda: Türkmenistan, Rusya, Irak, İran, Suriye, Azerbaycan, Özbekistan, Kazakistan, Afganistan ve Ukrayna bulunmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2024)

Göç süreci bireylerin eğitimini, aile yaşantılarını, toplumsal entegrasyonları, bireysel gelişimleri gibi birçok konuyu oldukça etkiler (Bergut & Atmaca, 2024). Dolayısıyla göç sürecinden en çok etkilenen grup göçmen çocuklardır. Farklı bir sosyal çevreye uyum sağlamak, gerekli istek ve eğilimin tamamı olarak özetlenen uyum, en önemli psikolojik kaynaktır (Ployhart & Bliese, 2006). Göç sürecinde çocukların çevrelerini nasıl algıladıkları yetişkinler gibi uyum sağlayabilmeleri için önem arz eder (Gülmez & Öztürk, 2018). Doğdukları coğrafyayı, yaşadıkları kültürü terk edip başka bir ülkeye göç etmek çocuklarda belli başlı zorluklar oluşturur. Bunlar; dil bariyeri, kültürel entegrasyonda zorluk, eğitim sistemindeki farklılıklar gibi birçok problemden birkaçıdır.

Göçmen çocukların, göç sonrasında yaşadıkları en büyük problemler başlıca şunlardır: Dil problemleri, uyum sorunları, rehberlik ve danışmanlık desteğinin eksikliği, adaptasyon sürecinin iyi planlanmaması, akranlar tarafından dışlanma, maddi güçlükler. (Telsaç & Telsaç, 2022) Göç sonrası barınma, beslenme, konaklama gibi temel sorunların yanı sıra eğitim ve öğretim ihtiyacı da doğmuştur. Gencer (2017) ve Moralı (2018) çalışmalarında göç sorunlarını farklı kategoriler altında incelemiştir. Bu kategorilerin başında öğretmen sorunu, müfredat ve öğretim materyalleri ve dil sorunu gelmektedir. Bu problemler arasında değerlendirilen ev sahibi ülkenin dilini öğrenip öğrenememe durumu diğer problemlere göre daha önemlidir (Şahin, 2020). Bozkurt Polat vd., (2021) göçmen çocuğun süreç içerisinde etnik kökeni ve kültürünü korumak isteyen üst kuşak ile yeni göç edilen ülkenin kültürü arasında kaldığını ve yeni bir kimlik oluşturma çabası içerisinde olduğunu belirtmişlerdir. Sosyo-ekonomik statüsü düşük gruplarda ise iki gruptan da etkilenen ancak ikisine de ait hissetmeyen çocuklar yetiştiğini de eklemiştir. Aidiyet hissinin kaybından dolayı oluşan sosyal beceri eksikliği birçok problemi de beraberinde getirir: kimlik ve benlik kaybı, özgüven eksikliği, dışlanmışlık... (Bozkurt Polat vd., 2021). Öğretmenler ve yöneticilerle yapılan çalışmalarda göçmen çocukların iletişim kuramama, sosyal beceri eksikliği, ilgisizlik, dışlanmışlık gibi problemleri olduğuna yönelik bulgular dikkat çekmektedir (Arabacı & Polat, 2013; Eren, 2019; Topsakal vd., 2013; Yurdakul & Tok, 2018).

MEB verilerine göre 2021-2022 eğitim öğretim yılında; 5.013.631 yabancı uyruklu öğrenci, 4.121.338 uluslararası koruma altında olan öğrenci, 3.580.296 geçici koruma altında olan öğrenci mevcuttur (MEB, HBOGM, 2022).

2011’den bu yana iç savaşlar sonucu devam eden mülteci göçleri sonucunda Türkiye milyonlarca mülteciye ev sahipliği yapmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti göçmenlerin sıkıntılarını ortadan kaldırmak ve en aza indirmek için oldukça çaba sarf etmektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün öncülüğünde çadır kentler kurulmuş, geçici eğitim ortamları hazırlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ve Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, öncelikle sınır illeri olan Kilis, Gaziantep, Hatay ve Şanlıurfa’daki kamplarda yaşamını sürdüren göçmen çocukların eğitimiyle ilgili çalışmalar başlatmışlardır. Öncelik çocukların Türkçeyi öğrenmeleri olduğundan çocuklara dil eğitimleri verilmiş daha sonra ise diğer eğitim alanları için çeşitli kurslar açmıştır (Aydeniz & Sarıkaya, 2021).

Göç İdaresi Başkanlığının 2021- 2022 verilerine göre yaklaşık olarak 5.013.631 yabancı uyruklu nüfus bulunmaktadır. Bu nüfusun Ocak 2022 verilerine göre 1.365.884'ünü eğitim çağındaki (5-17 yaş) nüfus oluşturmaktadır. Eğitim çağındaki nüfusun Ocak 2022 tarihi itibarıyla 935.731'i eğitim-öğretime dahil edilmiş olup öğrencilerin okullara kayıt süreci devam etmektedir (MEB Hayat Boyu Öğrenme GM, 2022).

Millî Eğitim Bakanlığı HBO Genel Müdürlüğü'ne göre Suriyeli çocukların yaşadığı bazı problemler şunlardır:

- Suriye eğitim sisteminin 6+3+3 olması ve lise zorunluluğu.
- Ekonomik yetersizlikler sebebiyle ortaokuldan sonra çocukların aile bütçesine katkıda bulunması istenmesi.
- Dil bariyeri.
- Uzun zaman okula gidilmemesi.
- Suriyeli ailelerin kültürel yapısı ve buna bağlı davranışları (MEB, 2022)

Teknoloji insanlığın varlığı, ateşin buluşu, tekerleğin icadından bu yana her geçen gün hızla ilerlemekte ve yaşamımızın ayrılmaz bir parçası olmaktadır. Bu bağlamda teknolojinin eğitim süreçlerine dahil edilmesi ve bireyleri bu konuda geliştirme ihtiyacı duyulmuştur (Bacanak vd., 2003). İçinde bulunduğumuz bu yüzyılda evlerimize, iş yerlerimize hatta ceplerimize kadar giren teknolojik aletlerle kuşanmış durumdayız. Eğitim ve öğretim alanında da birçok yenilik ve kolaylık sağlayan teknoloji şüphesiz eğitimin daha verimli olması açısından en büyük ihtiyaçlardan biridir. Modern teknoloji, önceki teknolojik gelişmelerin eğitimde yarattığı farklılıkların bir sonucudur ve geleceğin modern toplumunu oluşturmaktadır. Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler arttıkça eğitimin içerik ve yöntemi de değişmektedir (Sayan, 2016).

Günümüzde eğitim alanlarında, geleneksel eğitim araçları terk edilmiş olup yerini akıllı tahtalar, 3D araçlar, tablet ve akıllı telefonlara bırakmıştır. Erken çocukluk döneminde dijital araçların kullanılması çocukların ilgisini çekerek güdüleyeceği bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmenler uyguladıkları etkinliklere teknolojiyi de katarak çocukların ilgisini ve merakını üst boyuta taşıyacaktırlar (Kuzgun, 2019). Teknolojinin hızla gelişmesiyle çocuklara yönelik birçok uygulama hazırlanmıştır. Artırılmış gerçeklik teknolojisi son yıllarda okul öncesi eğitiminde kullanılan önemli teknolojilerden biridir. AG teknolojisinin amacı dünyadaki nesne ve mekanları, dijital ortamda üretilen sana öğeler yardımıyla kullanıcıların farklı deneyimler yaşamasını sağlamaktır (Altınpulluk, 2015).

Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanımının birçok avantajı vardır. Bunlar; öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı, etkileşim imkânı sunan mekanların oluşturulması, öğrenilecek konunun çocuklar için eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmesi, soyut kavramların somutlaştırarak çocuğun anlayacağı şekilde sunulması gibi birçok avantaj sunar (Başaran vd., 2022).

AG uygulamalarının erken çocukluk döneminde etkinliklere entegre edilmesiyle çocukların ilgisini çekmiş, kavramlar somutlaştırıldığı için öğrenmenin daha etkili olduğu bilinmektedir. Türkiye'deki artan göç sayısı ile orantılı olarak okullardaki göçmen çocukların sayısı artmıştır. Evlerinden ve kendi kültürlerinden ilk ayrıldıkları ve topluma karıştıkları yer olan okul öncesi dönemde göçmen çocuklar başta uyum ve iletişim olmak üzere birçok sorun yaşamaktadır. Buna bağlı olarak da eğitim süreçleri de olumsuz olarak etkilenmektedir. Öte yandan, teknoloji hem 21. Yüzyıl gerekliliği hem de eğitimde çeşitlilik sağlayan birçok avantaja sahiptir. Bunlardan en önemlisi birçok duyuya hitap eden ve soyut kavramları somutlaştırmayı sağlayan artırılmış gerçeklik (AG) uygulamalarıdır. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki göçmen çocukların artırılmış gerçeklikle entegre edilmiş uygulamalar sürecindeki ilgi, uyum ve öğrenmelerinin incelenmesidir. Bu çalışmada aşağıdaki sorunun cevabı aranacaktır:

- ‘Okul öncesi dönemdeki göçmen çocukların artırılmış gerçeklik uygulamalarındaki ilgi, uyum ve öğrenmeleri nasıldır?’

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel desende düzenlenmiştir. Merriam (2018) nitel araştırmayı insanların dünyada ne gibi deneyimler yaşadıklarıyla ilgili durumları kavramaya çalışır şeklinde betimlemiştir. Nitel araştırmacılar insan davranışlarının bulunduğu ortamdan oldukça etkilendiğini ve bu yüzden araştırmaya konu olan kişi ve durumların doğal ortamlarında incelenmesinin en doğru ve gerçek sonucu ortaya koyacağını söylemişlerdir. Bu araştırmada da çocukların kendi ortamlarında AG uygulamasını kullanarak ilgi, uyum ve öğrenmeleri ölçüleceği için nitel desende düzenlenmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmaya Burdur ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 3 farklı anaokulunda öğrenim gören toplamda 20 göçmen çocuk katılmıştır. Bu çocukların etnik köken dağılımları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Çocuklar Ç1, Ç2, Ç3,....., Ç20 olarak kodlanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların etnik dağılımı

Suriye	11 çocuk
Afganistan	4 çocuk
Özbekistan	3 çocuk
Somali	2 çocuk

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kontrol listesi ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Kontrol listeleri araştırmayı yöneten araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu araştırmada veri toplarken *Quiver* artırılmış gerçeklik uygulaması kullanılmıştır.

Quiver uygulaması, okul öncesi dönem çocuklarının 3D kavramını geliştirmek, çocukların hayal güçlerini desteklemek, öğrenmeyi kalıcı hale getirmek ve çocukların ilgisini çekmesi açısından etkili bir uygulamadır. Artırılmış gerçeklik teknolojisini kullanan web2.0 aracı olan *Quiver*; İOS, Android ve Fire OS işletim sistemleriyle uyumludur. *Quiver* uygulaması kullanıcılarına *Quiver*, *Quiver Education*, *Quiver Fashion* ve *Quiver Masks* olarak dört içerik sunar. *Quiver* sisteminde indirilebilecek şablonlar renksizdir, yani önce çıktısını alarak boyama çalışması yapıp daha sonra *Quiver* uygulamasıyla etkileşimli hale getirilir. Materyal hangi renge boyandıysa canlanan karakter de o şekilde görünecektir.



Şekil 1. Örner Quiver Çalışma Sayfası

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, metin içeriğinin iletişimini tanımlamak için kullanılan sistematik bir süreçtir (Merriam, 2018). Bu yöntem sayesinde önemli anlamlar belirlenir, kategorilere ayrılır ve nitelden nicele doğru genelleştirmeyi sağlayan bir yorum biçimi elde edilir.

Geçerlilik, Güvenirlilik ve Etik

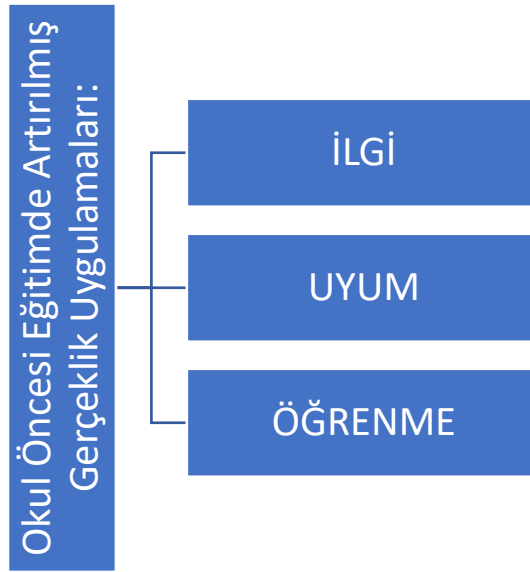
Yıldırım ve Şimşek (2008) nitel araştırmalarda geçerliliğin sağlanması için analiz adımlarının ayrıntılı olarak açıklanmasını ve bulguların ayrıntılı olarak betimlenmesini önermektedir. Bu çalışmada geçerlilik, analiz adımlarının açıklanması ve bulguların detaylı bir şekilde tanımlanmasıyla sağlanmıştır.

Buna ek olarak, kontrol listesi için iki farklı uzman görüşü alınarak güvenilirlik sağlanmıştır. Ayrıca veriler iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve ardından kodlar ve tamamlamalar oluşturulmuştur (Merriam, 1998).

Bu çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinler Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 05.04.2023 tarih ve 2023/178 sayılı karar ile alınmıştır. Ayrıca veri toplama öncesinde, sırasında ve sonrasında tüm etik kurallara uyulmuştur.

BULGULAR

Bulgular: ilgi, uyum ve öğrenme temaları altında incelenmiştir.



Şekil 2. Verilerin Analizi Sonucu Oluşturulan Temalar

İlgi

Çocukların yarısından fazlası AG teknolojisine, tablete ve etkinliğe ilgi göstermiştir. 20 çocuktan 14'ü oldukça ilgili ve meraklı davranmıştır, geri kalan 6 çocuk AG teknolojisine, tablete ve etkinliğe neredeyse hiç ilgi göstermemiştir.

Gözlemlerimiz doğrultusunda yaklaşık 2 senedir okul öncesi eğitim alan Ç1'in sınıf arkadaşlarıyla olan iletişimi gayet iyi ve etkili, etkinliğe karşı oldukça ilgili tavırlar sergilerken henüz okula yeni başlamış Ç4'ün etkinliğe daha az ilgili davrandığı görülmüştür.

Uyum

Araştırmada gözlemlenen çocuklardan yarısı uyumlu davranışlar sergilemiştir. Ç1, Ç2, Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç15, Ç16, Ç18, Ç19 uyumlu davranışlar sergilerken; Ç4, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14, Ç17, Ç20 uyumlu davranışlar göstermemiş olup, grup oyunlarına katılmakta güçlük çekmiş, akranlarıyla iletişimleri oldukça azdır.

Gözlemlerimiz doğrultusunda Ç15'in tablet kullanımı, sıra bekleme, sınıf kurallarına uyma gibi hususlarda uyumlu davranışlar sergilemiştir. Öte yandan Ç17 tablet kullanımı, sıra bekleme, kurallara uyma gibi hususlarda uyumlu davranışlar sergilese de akranlarıyla iletişime geçememiştir ve gruplara katılmakta zorluk yaşamıştır.

Öğrenme

Bu araştırmanın sonuçlarına göre ilgi ve uyuma kıyasla öğrenme çıktısı daha azdır. Çocukların 8'i öğrenme eğilimi gösterirken diğer 12'si göstermemiş veya tepkisiz kalmışlardır.

Öğrenme deneyimini yaşayan çocuklara bakarsak -yine ilgi ve uyumda olduğu gibi- yalnızca Ç8'in ilgi ve uyumu daha düşük olmasına rağmen öğrenme yaşamış sorularına çoğunlukla evet yanıtını vermiştir. Ç8'in sınıf içerisinde uyum sorunları yaşadığı, arkadaşlarıyla iletişim konusunda zorluk çekmesi gibi durumlar gözlenmiştir. Bunun yanı sıra ilgi ve uyumda problem yaşasa da öğrenme göstermiştir.

1. Tyrannosaurus Rex Boyama Şablonu

Sorular	evet	hayır
Dinozorların nasıl beslendiğini bilir.	4	1
Etobur nedir bilir.	1	4
Otobur nedir bilir.	0	5
Dinozorların neslinin tükendiğini bilir.	1	4
Fosilin ne olduğunu bilir.	0	5
Dinozorların neslinin tükendiğini bilir.	0	5
Dinozor türlerini bilir. (uçabilen, karada yaşayan gibi)	1	4

Tyrannosaurus Rex adlı Quiever boyama şablonu soruları ve yanıtlama sayısı yukarıdaki tabloda gösterilmiştir.

Şekil 3. Şablon 1'e Ait Öğrenme Çıktıları

1. Sealife Boyama Şablonu

Sorular	Evet	Hayır
Denizin içinde yaşam olduğunu bilir.	4	2
Deniz ve kara canlılarının farklı yerlerde yaşadığını bilir.	4	1
Balığın ne olduğunu bilir.	5	1
Deniz atını bilir.	4	2
Deniz yıldızını bilir.	2	4
Ahtapotu bilir.	6	0
Deniz içinde su bitkileri olduğunu bilir.	4	2

Sealife adlı Quiever boyama şablonu soruları ve yanıtlama sayısı yukarıdaki tabloda gösterilmiştir.

Şekil 4. Şablon 2'e Ait Öğrenme Çıktıları

1. Volcano Boyama Şablonu

Tablo3' te *Volcano* şablonunu seçen çocukların öğrenme çıktıları yer almaktadır. Birinci soruya 6 çocuk da evet yanıtını vermiştir; ikinci soruya 4 çocuk evet, 2 çocuk hayır yanıtını vermiş; üçüncü soruya 6 çocuk da hayır yanıtını vermiş; dördüncü soruya da 6 çocuk hayır yanıtını vermiş; beşinci soruya 4 çocuk evet yanıtını vermiş, 2 çocuk hayır yanıtını vermiştir; altıncı soruya 4 çocuk evet yanıtını, 2 çocuk da hayır yanıtını vermiştir.

Volkan	Evet	Hayır
Yanardağın ne olduğunu bilir.	6	0
Lavin ne olduğunu bilir.	4	2
Tüfün ne olduğunu bilir.	0	6
Yanardağların nasıl oluştuğunu bilir.	0	6
Yaşadığı coğrafyada yanardağ olmadığını bilir.	4	2
Yanardağların püskürttüğü lav ve dumanın çevreye zararlı olduğunu bilir.	4	2

Şekil 5. Şablon 3'e Ait Öğrenme Çıktıları

TARTIŞMA ve SONUÇ

Plowman vd. (2010) çalışmalarında teknoloji ile fazla vakit geçiren çocukların gelişimlerinin olumsuz etkilenebileceğini bildirmişlerdir. Bu olumsuz etkilenen alanların başında diğer insanların düşüncelerini anlama gibi duygusal gelişim özellikleri bulunmaktadır. Ancak bu çalışma, artırılmış gerçeklik uygulamalarının uyum gibi sosyal davranışları pekiştirdiğini göstermiştir.

Sayan (2016)' te yaptığı çalışmaya göre erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımının, programa zenginlik kazandırması, içeriği zenginleştirmesi, kullanışlı olması ve öğrenmeyi somutlaştırması gerektiğini söyler. Bu çalışma da artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenme oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, Kuzgun ise (2019) yaptığı çalışmada, elde ettiğimiz sonuçlara benzer sonuçlar bulmuştur ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının çocuklara daha renkli bir içerik ve görsel sunarak daha eğlenceli bir ortam hazırladığını ve bu sayede de çocukların etkinliklere daha istekli katıldıklarını belirtmiştir.

Gencer (2017) ve Moralı (2018), çalışmalarında göçmenlerin uyum sorunlarının sebeplerinin en büyük gerekçesi olarak dil bariyerini göstermiştir. Bu çalışmada da aynı sonuç gözlenmiştir: Dil bariyeri olmayan çocuklar daha uyumlu davranışlarda bulunurken, dil bariyerine takılan göçmen çocuklar uyum konusunda zorluk çekmiştir. Ancak öğrenmelerde dil bariyeri etken olarak gözlenmemiştir.

Artırılmış gerçeklik uygulamalarının göçmen çocukların ilgi, uyum ve öğrenmelerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında AG teknolojisi göçmen çocukların ilgi ve uyum konusunda olumlu yönde etkilemiştir. Çocukların öğrenme çıktıları incelendiğinde AG uygulamalarının göçmen çocukların öğrenmelerine kısmen katkı sunduğu görülmüştür.

Dört haftalık veri toplama süreci sonunda AG teknolojisinin göçmen çocukların oldukça ilgisini çektiğini, merak uyandırdığı ve eğlenerek öğrenme fırsatı sunduğu gözlemlenmiştir. Bazı çocuklar bu ilgi, şaşırma, eğlenme durumlarını konuşarak, kahkaha atarak veya arkadaşlarıyla konuşarak etkinliği sevdiklerini göstermiştir, bazı çocuklar ise jest ve mimikler aracılığıyla duygularını ifade etmişlerdir. Dil bariyerine takılan, okul devamlılığı az olan ve akranlarıyla iletişimi neredeyse olmayan çocuklar etkinliğe katılımı reddetmiş ve etkinlik ilgilerini çekmemiştir. Bu bağlamda dil sorunu oldukça önemli bir problemdir.

Öneriler

- Bu çalışma Burdur ilinde bulunan anaokullarında yapılmıştır. Daha farklı etnik kökenlerin bulunduğu illerde de bu çalışma yürütülebilir.
- Çalışma 20 göçmen çocukla sınırlandırılmıştır, daha fazla katılımcı sayısı nicel çalışmalar da yürütülebilir.
- Anaokullarına gerekli teknolojik desteklerin yapılması göçmen çocukların uyumu açısından önem arz etmektedir.
- Teknolojinin göçmen çocukların ihtiyaçlarına ve kültürlerine uygun hale getirilmesi ve öğretmenlerin AG'yi etkili bir şekilde kullanmaları için desteklenmesi önemlidir.
- Öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanabilecek şekilde yetiştirilmeleri ve öğretmenlerin de hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi bu süreçte önemli rol oynamaktadır.

KAYNAKÇA

1. Altınpulluk, H. (2015). Artırılmış gerçekliği anlamak: kavramlar ve uygulamalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 123-131.
2. Arabacı, İ. B., & Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11-20.
3. Aydeniz, S., & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404.
<https://www.doi.org/10.37669/milliegitim.959700>
4. Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., & Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 191-196.
5. Başaran, M., Nacar, E., Aksay, G., Tüfekci, H., Vd. (2022). Artırılmış gerçeklik (AG) uygulamalarının okul öncesi dönemde uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (62), 135-157.
<https://www.doi.org/10.21764/maeuefd.917745>
6. Bergut, M., & Atmaca, T. (2024). Göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda okul ve sınıf yönetiminde karşılaşılan durumlar. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 121-147.
<https://www.doi.org/10.24315/tred.1332347>
7. Bozkurt Polat, E., Özbey, S., Köyceğiz Gözeler, M., & Türkmen, S. (2021). Okul öncesi dönemdeki göçmen çocuklarda benlik algısı: Sosyal uyum ve beceri eğitiminin etkisi. *Göç Dergisi*, 8(2), 291-309. <https://doi.org/10.33182/gd.v8i2.781>

8. Eren, Z. (2019). Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları Ve Çözüm Önerileri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 213-234. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.20xx.xx.xxxxx-xxxxxx>
9. Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2), 17-30.
10. Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 10 (54), 838-851. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434652>
11. Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh. Sussex Migration WorkingPaperno, 33.
12. Gülmez, S. C., & Öztürk, A. (2018). Göç yaşantısı çerçevesinde çocukta psiko-sosyal uyum süreci üzerine bir inceleme. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi 40 (2), 449-481.
13. IOM (2023). Uluslararası Göç Örgütü. Erişim adresi: <https://turkiye.iom.int/tr/>
14. Kuzgun, H. (2019). Artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi dönemde kullanımı: durum çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye.
15. Merriam, S. B. (2018). Adult learning theory: Evolution and future directions. In Contemporary theories of learning (pp. 83-96). Routledge.
16. Merriam, SB (1998) Eğitimde nitel araştırma ve örnek olay uygulamaları. Jossey-Bass Yayıncılar.
17. MEB. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Bakanlığı. Erişim adresi: <https://hbogm.meb.gov.tr/>
18. Morali, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. OPUS International Journal of Society Researches, 8(15), 1426-1449. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.443945>
19. Özel, Ö. (2024). Examining early childhood teachers' beliefs and practices about multicultural education. Journal of Innovative Research in Teacher Education (JIRTE), 5(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.29329/jirte.2024.650.1>
20. Plowman, L., Stephen, C., & McPake, J. (2010). Supporting young children's learning with technology at home and in preschool. Research Papers in Education, 25(1), 93-113.
21. Ployhart, R. E., & Bliese, P. D. (2006). Individual adaptability (I-ADAPT) theory: Conceptualizing the antecedents, consequences, and measurement of individual differences in adaptability. In Understanding adaptability: A prerequisite for effective performance within complex environments (pp. 3-39). Emerald Group Publishing Limited.
22. Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 5(13), 67-83.
23. Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9(1), 377-394
24. Telsaç, Ö. Y. & Telsaç, C. (2022), Göç nedeniyle oluşan temel eğitim sorunları. Uluslararası Akademik Birikim 5(3), 113-122.
25. Topsakal, C., Merey, Z., & Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. Journal of International Social Research, 6(27), 539-553.
26. Türkiye-Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2023). Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/>
27. UNICEF. (2021). Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. Erişim Adresi: <https://www.unicef.org/turkiye/>
28. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
29. Yurdakul, A., & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(2), 46-58.

TEKNOLOJİ KULLANIMININ GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNE OLAN ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

(EXAMINING THE EFFECTS OF THE USE OF TECHNOLOGY ON VISUAL ARTS EDUCATION)

HÜSEYİN ÖCAL¹, ŞÜKRAN BULUT²

¹*Yüksek Lisan Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı, Sivas, Türkiye, hsyn.ocal@gmail.com*

²*Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü/Resim-İş Anabilim Dalı, Sivas/ Türkiye, sukranblt@gmail.com*

ÖZET

21.yüzyılın dünyasında hızla gelişen teknolojiye ayak uydurmak artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Hayatımızı kolaylaştıran ve iç içe yaşadığımız teknolojik etkenler birçok alanda da karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin ilerleyişi bireylerin gereksinimlerine yanıt olurken aynı zamanda daha fazla bilgi ve öğrenme ihtiyacı doğurmuştur. Bu çalışmanın amacı, görsel sanatlar dersinde bireyin öğrenme ihtiyacına yönelik teknolojinin ve teknoloji kullanımının etkilerini incelemektir. Teknoloji her alanda olduğu gibi eğitim ve sanata da katkıda bulunmaktadır. Tasarım, modelleme, kompozisyon kurma ve hayal gücünün, günümüz yapay zeka programlarıyla görsel karşılık bulması bireyin derse daha aktif katılımını ve yeteneğini keşfetmesini daha kolay hale getireceği düşünülmektedir.

Günümüzde değişen sanat olgusu ve çağdaş eğitim sistemi teknoloji bağlamında paralel olarak ülkemizde nasıl ilerlemektedir? Bu ilerleyiş bireyin öğrenme sürecini nasıl etkilemektedir? Öğrenme sürecini olumlu şekilde daha etkili nasıl geliştirilebilir? gibi sorulara cevap aranacaktır. Bu çalışmada, görsel sanatlar eğitiminde teknolojinin kullanım alanları ve sanat eğitimine etkilerini inceleyebilmek adına nitel araştırma modeli kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar, Sanat eğitimi, Teknoloji, Yapay zeka

ABSTRACT

In the world of the 21st century, it has become a necessity to keep up with the rapidly developing technology. Technological factors that make our lives easier and with which we live intertwined are encountered in many areas. While the advancement of technology has responded to the needs of individuals, it has also created a need for more information and learning. The purpose of this study is to examine the effects of technology and its use on the individual's learning needs in the visual arts course. Technology contributes to education and art, as in every field. It is thought that the visual response of design, modelling, composition and imagination with today's artificial intelligence programs will make it easier for the individual to participate more actively in the lesson and discover his talents.

How are the changing art phenomena and the contemporary education system progressing in parallel in the context of technology in our country? How does this progression affect the individual's learning process? How can the learning process be improved more effectively in a positive way? Answers to questions such as these will be sought. In this research, a qualitative research model was used to examine the areas of use of technology in visual arts education and its effects on art education.

Keywords: Visual arts, Art education, Technology, Artificial intelligence

GİRİŞ

Son yüzyılda teknolojinin en büyük getirilerinden biri olan internet ve buna bağlı olarak bilgisayar kullanımının yaygınlaşması bilgiye olan erişimin kolaylaşmasını sağlamıştır. Günümüzde ise sadece internet aracılığıyla hazır bilgi edinilmekle yetinilmemiştir. İlerleyen teknoloji donanımsal araçların yanı sıra dijital yazılımlarında gelişmesini sağlamıştır. Bu gelişim bilginin işlenebilirliğini arttırmış aynı zamanda insan ihtiyaç ve beklentilerini de çeşitlendirmiştir. Bu ihtiyaçlardan birisi de insan ruhunu ve estetik doyumunu besleyen sanattır. Teknolojinin gelişimi ile birlikte sanatı yorumlama biçimi ve farklı bakış açıları ortaya çıkmıştır. “Dijital teknolojilerin odağında bulunan bilgisayar teknolojileri, günümüzde sanat yapıtlarının üretilmesinde kökten değişimlere neden olmuştur. Fiziksel dünyada olan her şey sanal ortamlara taşınmış, sanatçılar ve izleyiciler için bu süreç dijital teknolojilerle de desteklenerek yeni bir anlatım dili oluşturmuştur” [10]. Bunun la birlikte değişen sanat dilinin izleyici tarafından kavranması ve anlamlandırılması gerekmektedir. Çağdaş eğitim sisteminde yetişen yeni nesillere çağın teknoloji ve dijitalleşen sanat dilinin öğretilmesi amaçlanmalıdır. “Teknolojinin amaçlarından biri olan; iletişim, görsel sanatların da amacıdır.

Günümüz çağdaş eğitim sisteminde bireylere; sadece kuru görselliğe dayanan bilgiler yerine çok yönlü, araştırıcı, sorgulayıcı ve kendine güven sağlayacak bir anlayışta, bütünüyle çağdaş teknoloji temelinde bir eğitim modeli sunulması gerektiği vurgulanmaktadır” [6]. Bu bağlam da çalışmanın asıl amacı, teknoloji kullanımının görsel sanatlar eğitiminde bireyin nasıl daha etkin geri bildirimler sağlayacağını, değişen ve gelişen sanat-teknoloji ilişkisini yorumlayıp aktaracağı kazanımları ön görmek olacaktır.

Problem Durumu

Ülkemizde görsel sanatlar eğitiminde uygulanan geleneksel yöntemlerin yanı sıra kullanılan teknoloji unsurlar nelerdir ve yeterlilikleri ne durumdadır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, görsel sanatlar dersinde bireyin öğrenme ihtiyacına yönelik teknolojinin ve teknoloji kullanımının etkilerini incelemektir. Ülkemizdeki mevcut eğitim sistemi içerisinde görsel sanatlar derslerinde günümüz teknolojisine ne kadar yer verilmektedir? Görsel sanatlar ve eğitimi üzerine hangi teknolojik sistemler kullanılmaktadır? Sorularına yanıt aramaktır.

Araştırmanın Önemi

Çalışmanın önemi, problem durumuna paralel olarak araştırmanın amacı içerisindeki sorulara karşılık gelen cevapların analiz edilmesidir. Yapılan bu analiz ve çözümlenmeler görsel sanatlar dersinin verimliliğini ve bireylerin kazanımlarına yönelik fikir vermesi yönünden önemli görünebilir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, görsel sanatlar eğitiminde teknolojinin kullanım alanları ve sanat eğitime etkilerini inceleyebilmek adına nitel araştırma modeli kullanılmıştır. “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir” [15]. Konuyla ilgili çeşitli internet kaynaklı akademik sitelere de erişilerek özellikle birincil belge ve kaynaklara ulaşılmış, güvenilir şekilde literatür taraması yapılmıştır. Araştırma çalışmasında verilerin toplanmasından sonra ulaşılan bilgiler, çalışmanın kapsamına uygun olarak konu bütünlüğüne göre yorumlanmış, sıralanmış ve derlenmiştir.

Sanat ve Teknoloji

Rönesans ile sanayi devrimi arasındaki süreç tamamen sanatın geleneksel olarak sürdürülmesi ve çoğunlukla el becerisi üzerinde yoğunlaşmasıyla ifade edilebilir. 18.yüzyılın ikinci yarısında gerçekleşen sanayi devrimi sonrası gelişmeye başlayan teknoloji ve fikir üreticiliği daha ön plana çıkmaya başlamıştır. Bununla birlikte fotoğraf makinesinin icadı gelenekselleşmiş olan sanat anlayışının yeniden yapılandırılmasına ve yeni arayışlara kapı aralamıştır. “Sanat kavramı da insanlık gibi sürekli bir gelişme göstermiştir. Günümüze gelinceye kadar çeşitli akımlar sanat kavramı üzerinde etkili olmuş ve her dönemde bu nedenden ötürü farklı ürünler ortaya çıkmıştır. Bunun böyle olması da oldukça doğaldır. Çünkü sanat ortaya çıktığı çevreye öykünülerek yaratılmaktadır. Her çağda sanat kavramı o çağın karakteristiklerinden etkilenmiş ve bu sentezin sonucunda da yeni sanat kavramları, yeni dönemlerin anılmasına neden olmuştur” [13]. Böylelikle sanat ve teknolojinin iç içe ilerleme serüveni daha samimi şekilde gelişmeye başlamıştır. Günümüz de ise teknolojinin olağan üstü ilerleyişi bilgisayar ve internet kullanımı bireyler arasındaki fikir alışverişini kolaylaştırmıştır. “Bilgisayar kültürü ile ulaşılan yeni ortam, serbest dolaşım özgürlüğü ile insanları, kültürleri ve uzak coğrafyaları birbirine yakınlaştırarak aynı iletişim platformuna sokan internet ortamıdır. Bu noktada kullanılan teknoloji ile meydana getirilen özgür ortamlar; yaratılan sanatsal medya

malzemelerini aynı anda birbirinden farklı noktalara taşımaktadır” [6]. Bununla birlikte teknolojinin donanımsal ve yazılımsal getirilerini göz ardı etmeyen sanatçılar fikir ve yeteneklerini dijital ekipmanlar ile desteklemektedir. “Günümüz sanatçıları; çok çeşitli görüntüleme olanakları sağlayan oldukça güçlü özelliklere sahip çizim yapma, resimleme yazılımları, kodlama ve veri programlarıyla; bunları uygulayabilecekleri tabletler ve bilgisayar donanımları ile sanatsal ürünler üretebilmektedir. Sanatçılar, geleneksel ve dijital yöntemleri iç içe kullandıkları çalışmalarında gerçekliği yüksek görsel etkilerden, soyut kompozisyonlara kadar oldukça geniş bir perspektif ile üretimlerini gerçekleştirebilmektedir” [10].

Yazılımsal alanda da ilerleyen bilgisayar teknolojileri, algoritma sistemlerinin geliştirilmesiyle beraber karşımıza yapay zeka kavramıyla çıkmaktadır. “Yapay zeka teknolojileri, teknolojiyle uyumlu yaşam biçimlerinde, kullanım pratiklerinde işlev görmektedir. Aynı zamanda içinde bulunduğumuz tekno-kültürel yapılanma, sanat yapısını üretme biçimlerinde değişikliklere neden olmakta, yeni anlatım biçimleri yaratırken sanatsal çalışma alanlarının sınırlarını genişletmekte, sanatçıların algısını ve düşünce yapısını değiştirmektedir” [9]. Bu bağlamda, günümüz sanatçıları yapay zekanın sunduğu alternatif üretim tekniklerini kullanarak sürekli değişim ve gelişim içinde olmaktadır. Bu süreç sanatçıların disiplinler arası çalışmalar ve sanat eserleri üretmelerinde yenilikçi bir sanat anlayışı yaratmaktadır. Teknoloji sanatın içinde olduğu kadar birçok alanda da karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan biri de çalışmanın konusu olan görsel sanatlar eğitimindeki etkileri ve kullanım alanlarıdır.

Görsel Sanatlar Eğitiminde Teknolojinin Kullanımı

Geçmişte ders kitaplarının ve klasik ders materyalleri ile birlikte öğretmen merkezli sistem eğitimin temellerini oluşturmuştur. “Ancak bilim ve teknolojiye gelişmelerin baş döndürücü bir şekilde ilerlediği günümüzde teknoloji, hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da varlığını hissettirmeye, klasik bakış açılarını ve öğrenme tekniklerini farklılaştırmaya başlamıştır” [2]. Bununla birlikte, “Bugün insanın genetik olarak, düne kıyasla değişmeyen bir varlık olduğu halde, öğrenmesi, eğitilmesi ile ilgili bilgilerde değişmektedir. İnsanın bilgi ve topluma olan ilişkilerinin değişmesi nedeniyle sahip olması gereken nitelikler de değişmektedir. Bilgi patlaması sonucu olarak bilginin fonksiyonları zaman içinde değişmektedir. Bilimsel ve teknolojik bir nitelik kazanan çağdaş toplum, dünün toplumuna kıyasla, yapısal ve fonksiyonel farklılıklar göstermektedir. Bütün bunlar eğitimin temel

modelini etkilemekte ve eğitimde devrimsel nitelikte değişme ve gelişmelere yol açmaktadır” [1].

Demirel’in Atan’dan aktardığına göre, “Bilgiye erişim noktasında, kullanılan ve kullanılacak yöntemlerle, verimi arttırmak amacıyla sanat eğitimi, teknolojiyi umulandan daha çok kullanabilecek özelliktedir. Sanat bilgiyi, bilgi teknolojiyi üretmekte, teknoloji de üretilen bilginin olgunlaşmasını ve bilginin yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Güzel sanatlar alanında” bilgi” sanatın kuramsallaşmasıdır” [5]. Diyerek sanat ve teknolojinin birbirini destekleyen unsurlar olduğuna ayrıca teknolojinin sanat eğitimine teorik ve uygulamalı katkısını vurgulamaktadır. “Görsel sanatlar alanında sanat eğitimi öğrencilerinin teknolojik materyaller destekli eğitim almaları, onların kişisel gelişimlerinde önemli bir rol oynayacaktır” [6]. Eğitimde teknolojinin kullanım alanları genişledikçe kuramsal olarak desteklenip uygulamalı olarak ta faydalı kazanımlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminin temelinde görsel öğelerin yeri oldukça fazladır. Öncelikle bireye görsel bilgiyi aktarmak gerekmektedir. 2000’li yılların başında bilgisayarların kurumlarda fazlalaşması eğitim alanında da faydalı olmuştur. Bununla birlikte projeksiyon aletlerinin kullanımı artmış video ve görsel sunumlar yaygınlaşmıştır. Çağdaş eğitim sistemi ile birlikte okullarda teknolojinin ilk getirisi akıllı tahtalar olmuştur. İçerisine yüklenen yazılımlar sayesinde veri depolama ve sunma özelliğine sahip geniş ekranlı yüksek çözünürlüklü bir görsel iletişim ürünüdür.

Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı yeniden düzenlemek ve teknolojiye ayak uydurmak amacıyla MEB, 2012 yılı başında FATİH projesiyle pilot uygulamayla başlatmıştır. “Eğitimde FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için başlatılmıştır” [11] . Böylelikle video ve film gibi gösterimlerin sınıf ortamında sunulması, görsel sanatların görüntü ve ses birlikteliği sayesinde birden fazla duyunun harekete geçmesini sağlamaktadır.

Görsel sanatlar alanında bilgiye erişimi ve uygulamayı kolaylaştıran diğer bir teknoloji unsuru ise bilgisayar ve internet ortamıdır. Bu ortam öğrencilerin araştırarak görsel öğelerden daha çok faydalanma olanağı sunmaktadır. Bilgisayarların küçülerek tablet haline gelmesi, donanımsal almanda kağıt, kalem, boya ve fırça gibi klasik malzemeleri dijital birer araca dönüştürmüştür.

Günümüz bilgisayar teknolojisinin ilerleyişi yazılımsal olarak da gelişmiş ve yapay zeka destekli tasarım platformları sunmaktadır. “Alternatif yaratım süreçleri; geliştirilen programlama teknolojisi ile özellikle yazılım alanında son derece yaratıcılığa açık unsurlar haline gelmişlerdir. Grafikselle yazılım programları artık her türlü tasarıma açık ve çok yönlüdür” [6]. Photoshop ve İllustration gibi grafikselle tasarım programlarının kullanımı teknik olarak daha çok yüksek öğretim düzeyinde olsa da, ilköğretim seviyesindeki öğrenciler için daha basit kullanımlı programlar olduğu bilinmektedir. Hem donanımsal hem de yazılımsal olan bütün bu unsurlar teknolojik materyalleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda, “Teknolojik materyaller bilgisayar, tablet, projeksiyon, akıllı tahta, tablet kalemleri, printer, tarayıcı, dijital baskılar, video, cd, internet, dijital fotoğraf ve görseller... Gibi çeşitlilik göstermektedir. Bilgisayar ortamın da kullanılan çizim, tasarım ve afiş programları görsel sanatlar dersinin içeriğine zenginlik katacak yaratıcı eserler oluşturmaya yardımcı araçlardır” [8]. Bununla birlikte günümüz sanatındaki sanat- teknoloji ilişkisini anlamak ve teknoloji sayesinde sanatın değişen dilini okumak ve yorumlamak, yeni nesil sanat eğitiminin vazgeçilmez unsurları arasında olması gerektiği düşünülmektedir. “Yeni çağdaş teknolojilerin görsel sanatlar ve sanat eğitiminde kullanımı toplumların gelişim ve değişimine öncülük edecektir. Yüzyılımız bilim ve teknoloji çağı olarak ifade edilmektedir, sanat eğitiminde de yenilikleri takip ederek derslere entegre etmek ve gelişimine öncülük etmek hedeflenmektedir” [8]. “Bireylerin her gün karşılaştıkları, kullandıkları veya katılımcısı oldukları dijital ortamları, bu ortamlarda deneyimledikleri sanatsal çalışmalarını ve oluşan yeni sanatsal dilini çözümleyebilmeleri için görsel okumalar yapabilmeleri, bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve ulaştıkları bilgiyi nasıl kullanabileceklerini bilmeleri, eleştirel düşünmeleri ve bunları gerçekleştirirken dijital teknolojileri gerek bireysel gerekse okul öğrenmeleri içine dahil edebilmeleri sağlanmalıdır” [3].

Milli Eğitim Bakanlığının eğitim kurumlarına donanımsal desteği ve program yazılımları üzerindeki çalışmaları uzun süredir devam etmektedir. Milli eğitim bakanlığına bağlı olan Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü kısa ismi ile “EğiTek bu gereksinime yönelik olarak eğitimcilerle eğitimde bilgi teknolojilerini kullanımına ilişkin seminer ve kurslar düzenlemekte, bilgisayar donanım ve yazılımlarını öğretmek üzere formatör öğretmenlerin yetiştirilmesi çalışmalarını da sürdürmektedir. Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nün adı daha sonra Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir. Ülkemiz okullarının bilgisayar donanımına sahip ama müfredata uygun yazılımdan yoksun birer teknoloji yığınağı durumuna düşmemeleri için ders yazılımları geliştirilmiş, satın alınmış ve okullara ulaştırılmıştır. Bugün 40.000 den fazla okulda ADSL destekli internet bağlantısı mevcuttur” [4].

İlköğretim ve lise düzeyindeki öğrencilerin bu teknolojilerden faydalanmaları, derslerdeki başarılarını arttırmaları ve günümüz teknolojisine aşina bir şekilde eğitim görmeleri bireyin kendini daha iyi ifade etmesine ve hayal gücünü daha aktif kullanabilmesine olanak sağlamaktadır. İlköğretim düzeyinde görsel sanatlar dersinde teknolojinin kullanımına yönelik yapılan bir araştırmada, Namdan ve Sarıkaya'nın aktardığına göre, "Eğitimde teknolojinin kaynak sağladığı, eğitim öğretim kolaylığı sağladığı, eğitimi verimli hale getirdiği, bilimsel yenilik getirdiği, güncel bilgiye ulaşmayı sağladığı, evrensel bilgiye ulaşmayı sağladığı, eğitim kalitesini artırdığı, kalıcı öğrenme sağladığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımının olumlu yönleri olarak güncel bilgiye ulaşma, kalıcı öğrenme, somutlaştırma, veri tabanı sağlama, örnek çeşitliliği sağlama, bilinçli birey yetiştirme, konunun hızlı öğrenilmesi, öğretmen ve öğrenci arasında etkileşimi güçlendirmek, yaratıcı düşünme ifadelerini belirttikleri görülmüştür" [12].

Bilgisayar teknolojilerin en üst düzeydeki gelişimlerinden biri olan yapay zeka programları sayesinde sanal gerçeklik kavramıyla da karşılaşmaktadır. Daha önce de değinildiği üzere görsel sanatların temeli görsel öğelerin kavranmasına yönelik olsa da etkili bir sanat eğitimi tüm duyu organlarıyla algılanabildiği zaman daha kalıcı ve nitelikli hale gelebilmektedir. "Sanal gerçeklik terimi bireylerin hem keşfedip hem de etkileşime girebildiği, orda olma hissini yaşadığı bilgisayar kaynaklı 3 boyutlu ortamlar için kullanılmaktadır. Kullanıcılar, çeşitli çevre birimleri (kasklı ekran vb.) aracılığıyla sanal ortamlara dahil olmaktadır. O ortama girdiği andan itibaren kullanıcının gerçeklikle bağlantısı kopuyor ve tamamen sanal gerçekliğin yaratıldığı ortamda olma hissini yaşamaktadır"[14]. Sanal gerçeklik ortamında yapay zeka programlarından yararlanarak resim ve heykel gibi çalışmalar klasik materyaller kullanılmadan yapılabilmektedir. Ayrıca sanal gerçeklik ortamının en büyük faydalarından biride birçok sanat galerisinin ve müzenin tıpkı ordaymış gibi ziyaret edilebilir olmasıdır. Bu sayede öğrencilerin bir çok kültür mirasını ve ünlü sanatçıların eserlerini yakından inceleme imkanı bulabilecekleri düşünülmektedir. "Milli Eğitim Bakanlığı Görsel sanatlar dersi programını hazırlarken öğrencilerin tüm yaşamları boyunca kendilerini ifade etme yollarını keşfetmeleri ve bunları kullanarak duygusal, bilişsel, kültürel ve toplumsal yönlerden donanımlı hale gelmeleri, sağlıklı dengeli kimlik oluşturmaları ve nitelikli alışkanlıklar edinmelerini hedeflemiştir. Görsel sanatlar dersi öğretim programı ilköğretim 1.sınıftan 8. Sınıfa kadar, ara disiplin olarak ele alınan görsel sanat kültürü ve müze bilinci kazanımları öğrencilere etkinlikler sırasında aktarılmaktadır" (Durmuş, 2011). İlköğretim de müfredata girmiş olan müze ve sanat galerileri gezileri, kısıtlı imkanlardan dolayı gerçekleştirilemediği takdirde sanal gerçeklik teknolojilerinden faydalanılabilir. Bunun için

de eğitim kurumlarına bu alt yapının sağlanması gerekmektedir. yapılan araştırmalarda, “Derslerinde teknoloji kullanımında güçlükler olarak öğretmenler materyal eksikliği, teknolojinin alt yapı yetersizliği, fiziki şartların uygun olmaması, internet filtrelemesi, internet ağı yetersizliği, okuma yazma tembelliğinin olması, akademik ilgiyi artıracak teknolojinin olmaması yanıtlarını vermişlerdir. Öğretmenler derslerini daha etkili işleyebilmek için teknoloji kullanımına ilişkin; teknoloji kullanımına yönelik seminerlerin verilmesi, donanımlı sınıfların oluşturulması, gerekli teknolojik materyallerin sağlanması, teknolojik gelişmelerden haberdar olma, amaca uygun araç gerecin seçilmesi, okulların ortak ders işlemesi, eğitimci kalitesinin artırılması, müzik, film, oyun gibi etkinliklerle etkin katılımın sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir” [12].

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüz gelişen teknolojisine ayak uydurmak yetişen yeni nesillerin kaçınılmaz bir zorunluluğu haline gelmiştir. Sosyal ve kültürel anlamda bilgiye ulaşmak ve bu bilgiyi işlemek dünyanın değişen yapısını anlamak için son derece gerekli görülmektedir. Bu gerekliliğin karşılanabileceği ilk ortam ise eğitim kurumlarıdır. Ülkemizde teknolojinin çağdaş eğitim sistemine olan katkısı yapılan projelerle olumlu şekilde görülmektedir. Teknolojinin sanat eğitiminde kullanılması eğitim kalitesini yükseltmekte ve derslere olan ilginin verimliliğini arttırmaktadır. Her ne kadar gelişen teknoloji bazı sorunları beraberinde getirirse de, yine ilerleyen teknoloji sayesinde gerekli olan alt yapı ve donanımlı eğitimciler yetiştirme konusunda oluşan aksaklık ve eksikliklerin giderileceği öngörülmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda şu öneriler getirilebilir:

- Görsel sanatlar eğitimi veren öğretmenlerin teknolojiyi yakından takip etmeleri gerekmektedir.
- Eğitimcilerin değişen sanat dili ile birlikte sanat yapıtlarındaki teknolojik unsurları incelemeli ve çözümlenmeleri daha etkili bir sanat eğitimi sağlayabilir.
- Eğitim kurumlarındaki teknolojik eksiklik ve alt yapının sistemli ve düzenli şekilde kurulması gerekmektedir.
- Tüm ilköğretim kurumlarında görsel sanatlar programlarının çağdaş teknolojiye uygun hale getirilmeli, gerekli yazılım ve donanım araçlarının bir arada olduğu atölyeler oluşturulmalıdır. Bu bağlamda görsel sanatlar eğitimi farklı sanat disiplinleriyle bir arada görmek ve bu disiplinler için uygun alanlar ve atölyeler sağlanması sanat, eğitimi alan öğrencilerin gelişimini sağlamakla birlikte hem kültürel zenginliklerin farkına

varma hem de dünyada değişen sanat kavramını algılamakta önemli rol oynayacağı düşünölmektedir.

KAYNAKÇA

- [1] Alkan, C. (2019). Eğitim Teknolojisi. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 7(1), 339-344. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000403
- [2] Ateş, M. (2010). Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Akıllı Tahta Kullanımı. Marmara Coğrafya Dergisi, 0(22), 409 - 427. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/469/3805>
- [3] Avcı, E. (2013). Dijital Sanat Bağlamında Dijital Teknolojilerin Güzel Sanatlar Eğitimine Entegrasyonu: Bir Eylem Araştırması [Yayınlanmış Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- [4] Başbuğ, F. Başbuğ, Z. (2016). Görsel Sanatlar Eğitimi Üzerine Notlar. Akdeniz Sanat Dergisi, 2016, Cilt 9, Sayı 18 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akdenizsanat/issue/27665/291636>
- [5] Demirel, A. (2006). Sanat Eğitiminde Bilgisayar Ve Çokluortam Uygulamaları. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- [6] Dolunay, A. (2016), Teknolojinin Görsel Sanatlar Ve Sanat Eğitime Katkısı. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research, 1208. https://www.academia.edu/38069656/Teknolojinin_G%C3%B6rsel_Sanatlar_Ve_Sanat_E%C4%9Fitimine_Katk%C4%B1s%C4%B1
- [7] Durmuş, F. (2011). Görsel Sanatlar Dersinde Müze Bilinci Kazandırılması Amacıyla İllüstrasyon Tekniğinden Yararlanılması [Yayınlanmış Yüksek Lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- [8] Gençalp, B. (2019). Dijital araçların görsel sanatlar dersinde kullanılmasının öğrencinin yaratıcılığına yönelik görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşleri [Yayınlanmış Yüksek Lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi
- [9] Güney, E. & Yavuz, H. (2020). Yapay Zekâ ile Sanatsal Üretim Pratiğinde Sanatçının Rolü ve Değişen Sanat Olgusu . Sanat ve Tasarım Dergisi , Sanat ve Tasarım Dergisi , 415-439. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sanatvetasarim/issue/58750/848434>
- [10] Kızılaslan, N. & Kozlu, D. (2021). Teknolojinin ve Dijitalleşmenin Geleneksel Türk Sanatlarına Yansımaları . Medeniyet Sanat Dergisi , 7 (1) , 105-126. <https://doi.org/10.46641/medeniyetsanat.930735>
- [11] Milli Eğitim Bakanlığı. (2023a). Milli Eğitim Bakanlığı FATİH Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> adresinden 4 Ocak 2023 tarihinde erişilmiştir
- [12] Namdar, A.O., Sarıkaya, M. & Sarıkaya, R. (2017). Drama, Müzik ve Görsel Sanatlar Derslerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri. Turkish Journal of Teacher Education, 6(1), 33-46. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/2703>
- [13] Uğurlu, H. (2008). Teknoloji Sanat İlişkisi: Günümüzde Teknolojik Sanatların Amacı . Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 1 (2) , 247-262 . <https://doi.org/10.12780/UUSB27>
- [14] Yağcı, U. & Özkan, M. (2021). Sanal Gerçeklik Ortamının Sanat Eğitiminde Kullanımı . STAR Sanat ve Tasarım Araştırmaları Dergisi , 2 (2) , 40-57 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/stardergisi/issue/65231/1002802>
- [15] Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık. s.39

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ VE İMAM HATİP MESLEK DERSLERİ
ÖĞRETMENLERİNİN KARMA EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN
BİR UYGULAMA**

AN APPLICATION ON THE VIEWS OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE AND IMAM
HATIP VOCATIONAL COURSES TEACHERS ON MIXED EDUCATION

YUSUF YILMAZ

İzmir İl MEM

ÖZET

Bu çalışma, Türkiye'deki din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin karma eğitime yönelik tutumlarını incelemektedir. Araştırma, İzmir'deki ortaöğretim kurumlarında görev yapan dokuz öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Fenomenolojik bir yaklaşım benimsenmiş, öğretmenlerin karma eğitimle ilgili kişisel deneyimleri ve algıları üzerinden veri toplanmıştır. Çalışma, katılımcıların çoğunlukla karma eğitimi olumsuz bir perspektifle değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, karma eğitimin akademik başarıyı olumsuz etkilediğini, cinsiyetler arası etkileşimlerin uygun olmadığını ve Türk toplumunun geleneksel değerleriyle çeliştiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, birkaç öğretmen karma eğitimin sosyalleşme ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini savunmuştur. Araştırma sonuçları, eğitim politikaları ve uygulamalarının, bölgesel ve kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurarak daha kapsayıcı hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, toplumsal cinsiyet, kadın eğitimi, karma eğitim.

ABSTRACT

This study analyses the attitudes of religious culture and ethics teachers towards co-education in Turkey. The study was conducted on nine teachers working in secondary schools in İzmir. A phenomenological approach was adopted and data were collected through the teachers' personal experiences and perceptions about co-education. The study reveals that the participants mostly evaluate coeducation from a negative perspective. Teachers stated that coeducation negatively affected academic achievement, that interactions between genders were inappropriate, and that it conflicted with the traditional values of Turkish society. However, a few teachers argued that co-education can have positive effects on socialisation and communication skills. The research

results suggest that educational policies and practices should be made more inclusive, taking into account regional and cultural diversity.

Key Words: Education, gender, women 's education, mixed education.

1. GİRİŞ

Türkiye'de karma eğitim, Cumhuriyet'in ilanından bu yana süregelen ve toplumsal değerlerle çatışan önemli bir konu olmuştur. Bu çalışma, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin karma eğitime yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, özellikle muhafazakâr toplum kesimlerindeki eğitimcilerin perspektiflerini fenomenolojik bir metodoloji kullanarak ele almakta, bu sayede karma eğitimin toplumdaki yerini ve bu eğitim sisteminin öğrenciler üzerindeki etkilerini daha derinlemesine anlamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin görüşleri, Türkiye'deki eğitim politikaları ve uygulamalarının şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

1.1. Karma Eğitim

Karma eğitim Türk Dil Kurumu sözlüğünde, "erkek ve kız öğrencilerin aynı okulda bir arada okumalarını sağlayan eğitim" olarak tanımlanmaktadır. Karma eğitimde asıl amaç, kadın ve erkeklerin eğitim hakkı ve olanaklarından ortak program temelinde eşit şekilde yararlanması ve eğitim-öğretim süreçlerinde cinsiyet ayrımına yer verilmemesi şeklinde belirtilmektedir.

Eğitim anlayış ve uygulamalarının sadece okul ile sınırlı kalmayacağı gerçeğinden hareketle karma eğitim konusundaki tercihlerin yaşamın diğer alanlarını etkileme potansiyelini kendi içinde taşıdığı açıktır. Böyle olunca karma eğitimi hem tek tek bireyler üzerindeki etkisi yönünden hem de cinsiyet eşitliğine katkı sunup, toplumsal yaşamın sosyal, ekonomik, politik kurulumuna etki eden bir başlık olması açısından tartışmak olanaklıdır. Bu yönüyle karma eğitim konusunu ele alan araştırmalarda, probleme bir yandan bireyler düzeyinde yaklaşırken diğer yandan makro alanlarla olan ilişkisi üzerinden çözümlenmeye çalışmanın yararlı olacağı söylenebilir (Gözütok, 2012).

Karma eğitim, kız ve erkek öğrencilerin, aynı okullarda ve aynı sınıflarda birlikte öğrenim görmesine dayanan eğitim şeklidir. Karma eğitimde kız ve erkekler birlikte öğrenim gördüğünden genellikle felsefi ve inanç ile ilgili tartışmalara konu edilmektedir. Bu nedenle de karma eğitimde belirleyici unsur çoğu kez dini inançlar olmaktadır. Pek çok ülkede yüzyıllardır ayrık eğitim tercih edilmekteyse de laikliği ilke olarak benimseyen ve buna anayasasında yer

veren modern ülkelerde eğitim modeli olarak karma eğitim tercih edilmektedir. Karma eğitim, Türkiye’de 1999 yılında çıkan bir kanunla yasal zemine kavuşmuş ve zorunlu hale gelmiştir.

1.2. Karma Eğitimin Öğretmen ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Karma eğitimin öğretmenler ve öğrenciler açısından birtakım etkileri bulunmaktadır. Karma eğitimin öğrenciler üzerindeki etkileri, çeşitlilik ve eşitlik gibi önemli prensipleri hayata geçiren bir çalışma ortamı sağlamasıyla dikkat çeker. Bu eğitim şekli, hem kızlara hem de erkeklere akıl hocalığı yapma ve mentorluk fırsatları sunarak, farklı öğrenci gruplarına ders verme yeteneklerini geliştirme imkanı tanır. Öğrenciler arasında işbirliği ve dostluğu teşvik eder, tartışmalara geniş bir yelpazede öğrenci çekerek, cinsiyetler arası toplumsal kalıplara meydan okuma fırsatı verir. Öğretmenler açısından bakıldığında, karma eğitim çeşitlilik ve eşitlik sunan bir ortam oluşturur. Bu, öğretmenlere kişilikleri, etkinlikleri ve dersleri daha geniş bir perspektifte sunma olanağı sağlar. Hem kızlara hem de erkeklere olumlu akran rol modelleri sunma, karşı cinsiyet ortamlarında liderlik özelliklerini sergileme ve her iki cinsiyete saygılı, destekleyici dostluklar kurma imkanı tanır. Ayrıca, öğrenciler toplumsal yaşam alanlarında beklenen cinsiyet rollerine uygun davranmayı öğrenirken, okul, aile ve sosyal yaşam alanlarında karşı cinsteki gruplarla uyum sağlama yeteneğini geliştirirler. Karma eğitim, bireylerin başkalarının fikir ve düşüncelerine saygı göstermeyi öğrenmelerine yardımcı olur, kızlar ve erkekler arasında sağlıklı bir rekabet ortamı yaratırken, cinsiyet farkındalığını artırır ve görev sorumluluk paylaşımı imkanları sunar. Son olarak, cinsiyet stereotiplerini yıkarak, her iki cins için eşit eğitim imkanları, iletişim ve işbirliğine dayalı bir ortam sunar (SDAM, 2017).

1.3. Karma Eğitime Yönelik Tartışmalar

Karma eğitime yönelik olarak toplumun muhafazakâr ve seküler kesimi arasında bitmeyen tartışmalar söz konusudur. Muhafazakâr kesimin argümanları ile seküler kesimin argümanları birbirinden ayırır. Muhafazakâr kesim genellikle karma eğitimin aleyhinde görüş bildirirken, seküler kesim ise karma eğitimin korunması gerektiğini savunmaktadır.

Karma eğitim konusu zaman zaman ısıtılarak toplum gündemine sokulmakta ve toplumun sinir uçları test edilmektedir. Son dönemlerde de eğitim bilimleri ve modern toplumsal yaşamın gelişimi açısından etkili bir söylem olan karma eğitim karşıtlığı yükselmeye başlamıştır. Ancak sorun, 12 Eylül dönemine kadar uzanmakta ve mevcut iktidar ile de yoğunlaşmaktadır. Toplumsal hayat içerisinde dini kural ve söylemlerin yaygınlaştırılmaya çalışıldığı son 20 yıllık dönemde eğitimin de karma eğitim karşıtlığı mevcuttur. Eğitimin, toplumsal yapının altyapısı olduğu ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin dininin İslam olduğu düşünüldüğünde her hükümetin kendi fikirlerinin doğrultusunda eğitimi şekillendirmek istemesi bunu yaparken de toplumun dini değerlerini göz önünde bulundurması doğaldır. Bu nedenle de Türkiye’de

mevcut siyasal iktidarın toplumsal yapıya uygun bulduğu tek cinsiyetli eğitimi savunması normaldir.

2-6 Aralık 2014 tarihinde toplanan 19. Milli Eğitim Şurası'nda da Eğitim Bir Sen tarafından bir rapor sunulmuş ve karma eğitimin kaldırılması gerektiği ilk kez resmi bir toplantıda talep edilmiştir. Öneride karma eğitimin okula devam oranını azalttığı ve okul başarısını düşürdüğü dile getirilerek birçok ülkede karma eğitimin bir mecburiyet olmaktan çıkarıldığı savunulmuştur. Raporda karma eğitimde ısrar etmenin antidemokratik bir uygulama olduğu vurgulanmıştır (Eğitim-Sen, 2014).

Karma eğitim karşıtlığının ayyuka çıktığı son dönemde karma eğitim karşıtları, karma eğitim nedeniyle kızların erkeklerinde de bulunduğu sınıflarda çekingenleştiğini, söz alma ve sınıfta faal olmak konusunda alay edilme korkusuyla geri çekildiğini, bu durumun içe kapanıklığa ve kişiliğin baskı altına alınmasına neden olduğunu, kız ve erkek öğrenciler arasındaki bedensel ve ruhsal farklılıklar nedeniyle öğrenme farklılıkları olduğunu savunmaktadır (Kavaklı, 2012; Akpınar, 2012):

Karma eğitim aleyhinde görüşleri savunanların öne sürdüğü argümanlara karma eğitimin lehinde görüş bildirenler de cevap niteliğinde argümanlar sunmaktadır. Karma eğitimi destekleyenler, kız ve erkek öğrencilerin çok küçük yaşlardan başlayarak birlikte okutulmasının farklı cinstekilerin birbirini tanınmasını, farklılıklarına saygı duyup kadın-erkek eşitliği düşüncesinin temellerinin taze zihinlere yerleşmesini sağladığını savunmaktadır. Dolayısıyla karma eğitim, sadece eğitim alanını ilgilendirmeyen, toplumsal, sosyolojik ve pedagojik birçok yönü bulunan bir uygulamadır (Eğitim-Sen, 2014).

Karma eğitimi savunanlar, karma eğitim karşıtlarının savunduğu gibi karma eğitimin akademik başarıyı düşürmediğini savunmaktadır. Eğitim sistemi içerisinde farklı cinsiyetteki farklı sosyal sınıflardan gelen öğrenciler arasında tüm koşulların eşitlenmesi mümkün değildir. Karma eğitimi savunanlara göre çocuğun okula gelene kadar nasıl bir gelişim gösterdiği, ailesinin sahip olduğu dünya görüşünün ne olduğu, ailenin eğitim ve gelir düzeyi gibi eğitimin başarısı ile doğrudan ilişkili olan unsurlar dikkate alınmadan sadece cinsiyete dayalı bir çıkarım yaparak karma eğitimin başarıyı düşürdüğü düşüncesi eğitim bilimlerine terstir (Sarı, 2015).

Benzer şekilde eğitimi yalnızca kadın ve erkek cinsinin biyolojik farklılıklarına dayanarak ve diğer faktörleri görmezden gelerek, yalnızca cinsiyet kaynaklı bir şekilde ve yalnızca okul başarısına indirgeyerek açıklamak mümkündür. Her iki cinse de ayrı okullarda ve / veya ayrı sınıflarda eğitim vermenin tek başına başarıyı artıracak bir unsur olmadığı savunulmaktadır (Eğitim-Sen, 2014).

Eğitimde başarı, cinsiyet farkından çok eğitimin niteliği ile açıklanabilecek bir durumdur. Bu nedenle de okulun imkanları, eğitim ortamı, sınıf mevcudunun sayısı, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri gibi çok sayıda faktör dikkate alınmadan yapılacak her değerlendirme eksik olacaktır.

Karma eğitim, öğrencilerin sosyal yaşamın her alanında iç içe olduğu karşı cinsle ilişkilerinin küçük yaşlardan itibaren sağlıklı bir şekilde kurulmasını sağlamaktadır. Karma eğitim ile her iki cinsiyettekiler de karşı cinsiyetle sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilmekte ve birbirlerini anlayabilmektedir. Ayrık eğitim, toplumdaki ayrışmaları körükleyecek ve farklı cinsiyettekilerin birbirine saygı duymamasına ve sağlıklı iletişim kuramamalarına neden olacaktır (Sarı, 2015).

Karma eğitim savunucularına göre her şeyden öte, erkek ve kız öğrencilerin beyin yapılarının ve öğrenme şekillerinin farklı olduğu düşüncesi çağdışı ve cinsiyetçi bir düşüncedir. Okulların sadece öğrenme değil aynı zamanda çocukların ve gençlerin sosyalleştiği ortamlar olduğu gerçeğinin geri planda tutularak öğrencileri cinsiyetlerine göre ayırmak, açıkça öğrencilerin tecrit edilmesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle de karma eğitim, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlaması ve bunun da toplumdaki gerginlikleri azaltması nedeniyle savunulabilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Türkiye, nüfusunun çok büyük çoğunluğu Müslüman olan bir ülkedir. Ayrıca Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte toplumsal hayatta yaşanan birçok devrimlerden biri olarak Osmanlı dönemindeki ayrık eğitimden, Cumhuriyet döneminde karma eğitime geçilmiştir. Türkiye'deki seküler kesim ile muhafazakâr kesim arasındaki karma eğitim tartışmaları ise Cumhuriyet'in ilanından bu yana sürmektedir. Toplumdaki seküler kesim karma eğitimi savunurken, muhafazakâr kesim ise ayrık eğitimi savunmaktadır. Bu noktada muhafazakâr kesimin bir temsilcisi olan ve kendileri de birer eğitimci olan din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin karma eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi gereklidir. Böylece eğitimci bakış açısıyla din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin karma eğitime yönelik görüşleri belirlenebilir.

2.2. Araştırmanın Metodolojisi

Bu araştırmada, fenomenoloji metodolojisi kullanılarak İzmir'deki ortaöğretim kurumlarından rastgele seçilen din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin karma eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Fenomenoloji, katılımcıların deneyimlerini,

yorumlarını ve kavrayışlarını çeşitli yollarla tanımlayarak, bir olgunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Araştırma, veri toplama sürecinde katılımcılarla yapılan uzun süreli ve derinlemesine görüşmelerle, güven ve empati temelli bir etkileşim kurulmasını vurgular. Bu yaklaşım, katılımcıların tecrübeleri ve düşünceleri üzerinden daha zengin bilgiler elde edilmesini sağlar, böylece araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği artar.

Araştırma, İzmir’de görev yapan dokuz öğretmen ile sınırlı olup, bulguların genelleştirilebilirliği konusunda sınırlamalar içermektedir. Bu nedenle, farklı şehirlerde benzer çalışmalar yapılması önerilmekte, bu sayede elde edilen sonuçların daha kapsamlı bir perspektiften değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmacılar, daha geniş ve çeşitli bir katılımcı grubu ile çalışarak, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim politikaları ve uygulamalarının daha iyi anlaşılmasına olanak tanıyabilirler.

3. BULGULAR

3.1. Karma Eğitime Yönelik Bakış Açıları

Katılımcılara ilk olarak karma eğitime yönelik görüşleri sorulmuştur. Katılımcı din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin neredeyse tamamı, karma eğitime yönelik olumsuz görüşlere sahip olup karma eğitimi desteklememektedir. Bu noktada katılımcılar, karma eğitimin “zararlı” olduğu görüşünü savunurken konuya “kız-erkek ilişkilerinin akademik başarıyı düşürmesi”, “kızların ve erkeklerin farklı tarzda yetiştirilmesi gerektiği”, “ayrık eğitimde daha rahat dikkat toplanabildiği, böylece akademik başarının yükseldiği”, “ayrık eğitimin Türk toplumunun değerlerine aykırı olduğu”, “hem kızların hem de erkeklerin mahremiyetine uygun olmadığı” noktasından yaklaşmaktadır. Konu ile ilgili olarak K01’in görüşleri şöyledir:

K01: “Karma eğitime genel olarak bakışım olumsuzdur. Faydalı olduğuna inanmıyorum, tersine zararları daha fazladır. Kız erkek ayrı eğitimin olması gerektiğini düşünüyorum çünkü belli yaşlardan itibaren kız erkek ilişkileri olumsuz yönde ilerleyip akademik başarıyı düşürüyor.”

K05 ve K06 da benzer şekilde akademik başarı noktasından yaklaşarak karma eğitimin faydalı olmadığını savunmuştur:

K05: “Karma eğitimi desteklemiyorum çünkü ayrık sınıfta dikkati toplama daha yüksek, kendi sınırlarını koruma tepkisi az oluyor. Bu da eğitime fayda sağlıyor.

K06: “Karma eğitimin zararlı olduğunu düşünüyorum. Ayrık eğitim olduğu takdirde her iki cins için de derslerine daha iyi çalışacakları görüşündeyim.”

K07 ise karma eğitimin “Türk toplumunun değerlerini yansıtmadığını”, “tamamen kopyala yapıştır bir sistem olduğunu” savunmuş, bunun “öğrencileri erdemli bir birey olarak yetiştirmek konusunda zararlı olduğunu” dile getirmiş ve “bunun sorgulanması gerektiğini” belirterek sözlerini şu şekilde sürdürmüştür.

K07: “(...) Karma eğitimde bireyin kendi sınıf ortamında, eğitime odaklanmanın ötesinde karşı cinsle ilişki düzeyini ön plana getirme durumuyla karşı karşıyayız. Bu da bireyin, sağlam bir eğitim ve geleceğine yön veren bir yaklaşımdan gittikçe uzaklaştığını gösteriyor.”

K09 da benzer şekilde karma eğitimin hem erkek hem de kız öğrenciler için mahremiyet problemi doğurduğunu belirterek sözlerini şu şekilde sürdürmüştür:

K09: “Karma eğitim çağımıza göre çok normal görünse de hem kız hem erkek mahremiyeti açısından çok uygun olduğunu düşünmüyorum faydaları olmakla birlikte zararlarının daha fazla olduğu görüşündeyim. Çünkü bir arada olan kız ve erkek bir zaman sonra aralarındaki o mahremiyet duvarını yıkıp birbirlerinin yanında konuşmamaları gereken, yapmamaları gereken davranışlar sergileyebiliyorlar. Bunun sonucunda çok rahat ve bazı değerlerden yoksun bir nesil yetişiyor maalesef bu yüzden ben karma eğitimin uygulanmasından yana değilim. Ayrık eğitimin daha faydalı olduğu görüşündeyim.”

Karma eğitimi savunan tek katılımcı olan K03 ise “sınırları korumak kaydıyla” karma eğitimin daha faydalı olduğunu dile getirmiştir.

K03: “Olumlu bakıyorum. Sınırları koruma çerçevesinde ayrı eğitime nazaran daha faydalı olacağını düşünüyorum.”

3.2. Karma Eğitimin Sosyalleşme ve İletişim Üzerindeki Etkileri

Karma eğitimin sosyalleşme ve iletişim üzerindeki etkilerine yönelik din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip meslek dersleri öğretmenleri ortak noktada buluşmamıştır. Katılımcıların bir kısmı, karma eğitimin sosyalleşme ve iletişim üzerindeki olumlu etkilerine odaklanmış, bir kısmı ise sosyalleşme ve iletişim üzerinde etkisi olmadığını savunmuştur. Örneğin K01’e ve K09’a göre sosyalleşme “başka yerlerde de sağlanabilir”.

K01: “Karma eğitim öğrencileri sosyalleşmesi açısından çok da etkili olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bu sosyalleşmelerini farklı alanlarda farklı yerlerde sağlayabilirler. (...) Öğrencilerinin iletişim becerileri üzerindeki etkisinin de çok olumlu olduğu kanaatinde değilim. Zira aynı ortamlarda daha fazla bulunmadan kaynaklı samimiyetten ötürü cinsiyetler arasında saygı kalmadığından cinsiyet farkı gözetilmeksizin olumsuz etki ettiğine inanıyorum.”

K09: “Sosyalleşmek için karma eğitimin şart olduğunu düşünmüyorum. Tabii ki de farklı bireylerle bir arada olmanın sosyalleşmeye etkisi vardır ama okul dışında da birçok alanda karşı

cins ile bir araya geliyoruz. Yani sosyalleşmenin tek yolunun karma eğitim olduğunu düşünmüyorum.”

Buna karşılık K02 ve K06 farklı cinsiyetlerin birbirine “yabancılaşmadan” birbiriyle “uyum içerisinde” büyümelerini sağlaması bakımından karma eğitimin sosyalleşme üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşünmektedir.

K02: “Her iki cins birbirini tanıyarak büyüdüğü için saygı sınırlarını aşmadan birbiriyle uyum içerisinde bilgi, beceri ve yardımlaşarak destek halinde oluyor. (...) (Karma eğitim ile öğrencilerin) empati yetenekleri gelişiyor.”

K06: “Karma eğitim sosyalleşme açısından yararları olabilir. Farklı cinse de çok yabancılaşmamış olunur. (...) Karma eğitim karşı cinse yabancılaşmayıp, iletişimin güzel ve doğru olmasını sağlar.”

K03 de farklı bir noktadan yaklaşarak karma eğitimin sosyalleşme üzerinde olumlu etkileri olabileceğini dile getirmiştir.

K03: “Sosyal hayatta iş hayatında ve genel olarak insanın davranışlarını (karşı cinsten utanarak diyelim) daha kontrollü hale getirmesini sağlayabilir. (...) Allah’ın kadın ve erkekleri ayrı fıtratta yaratmış olması hasebiyle iletişim konusunda karşı cinsi anlamaya ve empati kurup kendimizi de değerlendirmeye faydası olabilir.”

K07 ve K08 ise konuya özellikle kız çocuklarının yapısından yaklaşmış ve karma eğitimin kız çocuklarının gelişimleri üzerinde olumsuz etki yaratabileceğini savunarak sözlerini şöyle sürdürmüştür:

K07: “Erkek öğrenciler, ders ortamında biraz daha hareketli ve girişken bir şekilde ders ortamını seviyor. Kız öğrenciler ise daha sakin, daha huzurlu bir ortamda derse daha çok iştirak ediyorlar. (...) Kız çocuklarının gerek sözlü iletişimde gerekse sözsüz iletişimde sürekli dikkatli davranmasına ve erkek çocukların rahat tavırları karşısında kendilerini soyutlamalarına neden oluyor.”

K08: “Karma eğitim sosyalleşmenin ötesinde özellikle kız çocukları için utangaçlık, özgüvensizlik içine kapalılık gibi psikolojik problemlerin ortaya çıkmasına sebep oluyor.”

3.3. Karma Eğitimin Başarı Üzerindeki Etkisi

Karma eğitimin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisi konusunda din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin neredeyse tamamı olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Katılımcılara göre karma eğitim, öğrencilerin başarısını olumsuz etkilemektedir. Bu durumun nedenini K01, K03 ve K06, kız ve erkek öğrenciler arasında oluşabilecek duygusal yakınlığa bağlamaktadır:

K01: “(...) Ergenlik çağından itibaren dikkatleri farklı yöne yönelen gençlerin akademik başarıları düşmektedir. İngiltere de yapılan araştırmalarda karma eğitim ile eğitim gören öğrencilerin başarılarının daha düşük olduğunu görülmektedir.”

K03: “Duygusal konuda karışıklıklara ve hissi dengeyi kontrol etmede olumsuz etkileyebilir.”

K06: “(...) Birbirlerine karşı zaaf ya da karşıt tepki açısından derslerini aksatabiliyorlar.”

K08 ve K09 ise kız ve erkek öğrencilerin doğası gereği farklı alanlara ilgili ve farklı alanlarda becerili olduğunu savunmuştur. Ancak K08 bu temel doğrultusunda karma eğitimin doğru olmadığını savunurken, aynı temel doğrultusunda K09 karma eğitimin olumlu olduğunu savunmuştur.

K08: “(...) Kızların zihinsel zekası sözel ağırlıklı iken erkeklerin sayısal zekası ile yarışmak zorunda kalıyor. Her iki taraf da zorlandıkları bir eğitim düzeyinde savaş veriyor.”

K09: (...) Her iki cinsin de farklı yetenekleri olduğu ve farklı alanlara ilgisinin olduğunu düşününce bu yönde olumlu olarak etkileyeceklerini düşünüyorum. Bu anlamda öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesi önem teşkil etmektedir.

3.4. Karma Eğitimin Dine Uygunluğu

Karma eğitimin dine uygunluğu konusunda katılımcıların istisnasız tamamı karma eğitimin dine uygun olmadığını savunmuştur. Bu konuda K01 “özellikle belli bir yaştan sonra karma eğitimin uygulanmaması gerektiğini”, K08, “haramın normalleştiğini”, K05 “fıkhen uygun olmadığını”, K07 ise “dinimizce caiz olmadığını” savunmuştur. K04 ise karma eğitimin dine uygun olmadığını dile getirmiş ve özellikle kızların erkek gibi hareket edebildiğini dile getirmiştir:

K04: “Dini açıdan doğru bir uygulama değildir. Çocuklar sınırları bilemiyorlar. Erkek-kız arasındaki farkları bilmeden, kendini erkek olarak gören, hareketlerini onlar gibi yapan kızlar ortaya çıkıyor.”

3.5. Karma Eğitimin Kız Çocuklarının Eğitimine Engellenmesi Üzerindeki Etkisi

Katılımcı öğretmenlerin istisnasız tamamı, karma eğitimin dine uygun olmaması nedeniyle, “özellikle bazı yörelerde” ve “muhafazakâr ailelerde” kız çocuklarının eğitimine engellenmesi üzerindeki etkisi olduğunu savunmuştur. Örneğin K01, Doğu’da kız çocuklarının okumasına engel teşkil ettiğini belirtmiştir:

K01: “Karma eğitimin özellikle Doğu bölgelerde kız çocuklarının okullaşması önünde önemli bir engel olduğuna inanıyorum. Muhafazakâr aileler kız çocuklarının okumasını, ancak erkeklerle ilişkilerinden de uzak durmasını istiyor.”

K05: “Özellikle ülkenin doğu kesimlerinde evet.”

K02: “Evet bazı aileler için sakınca teşkil ediyor.”

K03: “Bazı yörelerde evet, bazılarında hayır.”

K07, bu konuda kendisinden örnek vermiş ve babasının da kendisini aynı nedenle okutmak istemediğini dile getirmiştir. K08 ise “kız çocuklarının okula gönderilmemesinin en büyük nedeninin karma eğitim olduğunu”, “bu düzeltilmediği takdirde kız çocuklarının okula gitme oranının düşüşünü sürdüreceğini” belirtmiştir.

4. SONUÇ

Bu araştırma, İzmir'de din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip meslek lisesi öğretmenlerinin karma eğitime yönelik algılarını fenomenolojik bir yaklaşımla inceleyerek, bu öğretmenlerin çoğunlukla karma eğitime karşı olumsuz bir tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Katılımcılar, karma eğitimin akademik başarıyı düşürdüğü, cinsiyetler arası ilişkilerde uygun olmayan etkileşimlere yol açtığı ve Türk toplumunun geleneksel değerlerine uygun olmadığı yönünde görüşler belirtmişlerdir. Ancak, araştırmacıların bu görüşlerin farklı coğrafi ve demografik kesimlerde nasıl değişkenlik gösterebileceğini araştırmaları, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde eğitim politikaları ve uygulamalarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Böylece, eğitimde cinsiyet ayrımı ve toplumsal değerler arasındaki dengenin sağlanması konusunda daha bilinçli ve kapsayıcı stratejiler geliştirilebilir.

5. KAYNAKÇA

1. Akpınar, B. (2012). Karma eğitim ideolojisi. *Eğitime Bakış*, 22, 31-36.
2. Eğitim-Sen. (2014). 19. Milli Eğitim Şurasında Neler Oldu? Eğitim Sen Yayınları. <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2015/12/19.-Milli-E%C4%9Fitim-%C5%9Euras%C4%B1-Bro%C5%9F%C3%BCr.pdf>
3. Eğitim-Sen. (2014). Karma Eğitimde Çarpıtmalar ve Gerçekler. Eğitim Sen Yayınları.
4. Gözütok, Ş. (2012). Batı ve islâm dünyasında karma eğitim. *Marife*, 12(2), 93-112.
5. Kavaklı, A. E. (2012). Yüz yılın pedagojik yanlışı karma eğitim sorgulanıyor. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 22, 39.
6. Sarı, M. (2015). Pedagojik Çarpıtmaların Ötesinde Erkek Egemen Bir Toplum Oluşturma Sevdası ve Karma Eğitim. Ocak-Şubat 2015, 11.
7. Sayılan, F. (2012). Toplumsal cinsiyet ve eğitim. Ankara: Dipnot Yayınları, 1-33.
8. SDAM. (2017). Pedagojik Açından Karma ve Tek Cinsiyetli Eğitim Modelleri. http://www.sdam.org.tr/image/foto/2017/11/28/PEDAGOJIK-ACIDAN-KARMA-VE-TEK-CINSIYETLI-EGITIM-MODELLERI_1511876263.pdf

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKADEMİK YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

(THE VIEWS OF TURKISH TEACHER CANDIDATES ON ACADEMIC WRITING SKILLS)

HASAN BAĞCI¹, ŞENGÜL YAĞCI²

1 Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, Burdur, Türkiye, hbagci@mehmetakif.edu.tr

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, Isparta, Türkiye, sengulyagci321@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazmaya yönelik görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, nitel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri, Yücelşen ve Çetinkaya Edizer (2020) tarafından geliştirilen “Akademik Yazmaya İlişkin Görüş Formu Soruları” adlı yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak toplanmıştır. Görüşme tekniğiyle yapılan araştırmanın verileri “Google Formlar” üzerinden toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 akademik yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 87 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular, alanyazında yer alan veriler ışığında değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin alanda yapılmış akademik yazıları düzenli takip etmedikleri, akademik yazıları anlamakta ve yazmakta güçlük çektikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen adaylarına daha fazla akademik yazma çalışmaları yaptırılması, örnek metinlerle buluşturulup deneyim kazanmalarının sağlanması, akademik yayın hazırlama ve paylaşma konusunda teşvik edilmesi, Türkçe öğretmenliği lisans programına Akademik Yazma seçmeli dersi konulması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Yazma, Türkçe Öğretmeni Adayları, Betimsel Analiz

ABSTRACT

This study was conducted to determine the opinions and experiences of prospective Turkish teachers towards academic writing. The study is a qualitative research. The data of the research were collected by using the semi-structured interview form called "Opinion Form Questions about Academic Writing" developed by Yücelşen and Çetinkaya Edizer (2020). The data of the research conducted with the interview technique were collected via "Google Forms". The study group of the research consists of 87 students studying in the Turkish Teaching undergraduate program at Burdur Mehmet Akif Ersoy University in the academic year 2022-2023. Descriptive analysis was used in the analysis of the data. The findings obtained in the study were evaluated and interpreted in the light of the data contained in the literature. In the study, it was found that students do not regularly follow academic articles made in the field, have difficulty understanding and writing academic articles. Turkish teacher candidates should be given more academic writing studies to improve their academic writing skills, to provide them with sample texts and gain experience, to encourage them to prepare and share academic publications, to put Academic Writing elective course in Turkish teaching undergraduate program based on the results of the research, suggestions were made.

Keywords: Academic Writing, Turkish Teacher Candidates, Descriptive Analysis

1. GİRİŞ

Temel dil becerilerinden olan yazma becerisinin kazanılması dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gerçekleşir (Göçer, 2013, s. 2). Yazma becerisine odaklanan araştırmalarda işlevsel yazma, edebî yazma ve akademik yazma olmak üzere üç tip yazma

becerisi olduğu kabul edilir. İlk grubu dilekçe, mektup, tutanak ve özgeçmiş gibi uygulamaları içeren yazılar, ikincisini yaratıcılık ve üsluba dayalı olarak yazılan deneme, anı, gezi, öykü, roman, tiyatro gibi yazılar oluşturur. Akademik yazma ise bilimsel araştırmalar üzerinde temellenen makale, tez, proje gibi oldukça üst düzey yazma becerilerini içeren bir alan olarak diğerlerinden ayrılır (Ergişi ve Kozaner Yenigül, 2020, s. 101). Bu farklılıklardan hareketle akademik yazma, yazma alanının kendine ait kuralları olan özel bir türü olarak kabul edilebilir (Tok, 2012, s. 23).

Akademik yazma ile ilgili alanyazında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Irvin (2010, s.8, Akt. Karagöl, 2020, s. 411)'e göre "Akademik yazı, her zaman, bilgiyi göstermenizi ve belirli disiplinler düşünme, yorumlama ve sunma becerileri ile yeterlik göstermenizi isteyen bir değerlendirme şeklidir." Monippally ve Pawar'a (2010, Akt. Ergişi ve Kozaner Yenigül, 2020, s. 101) göre akademik yazma, "Araştırma sürecini ve araştırma sonuçlarını belgeleyip ileten bir araçtır." Ortaöğretimin üstünde, üniversite, akademi ve yüksekokullar ile bu eğitim kurumlarını yönetmek görevini ve sorumluluğunu taşıyan örgütler olarak tanımlanan yükseköğretim kurumlarının temel amaçlarından biri (Yücelşen ve Çetinkaya Edizer, 2020, s. 1166) "Yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır." şeklinde belirtilmektedir (Yükseköğretim Kanunu (YK), Resmi Gazete 17506 (4 Kasım 1981), Kanun No. 2547, s. 5350). Bu amaca ulaşabilmek, bilimsel metinleri okuyup anlayabilmek ve benzer türde metinler üretebilmek, bir başka söyleyişle akademik okuryazarlık becerisi kazanmakla mümkün olabilir (Yücelşen ve Çetinkaya Edizer, 2020, s. 1167). Kan ve Gedik (2016) akademik yazmanın akademik okuryazarlık kavramının üretim boyutunu oluşturduğunu ifade etmektedir. Çünkü akademik yazma becerisine sahip bireylerin akademik metinleri okuma, yorumlama ve üretebilme becerilerini işlevsel kılacakları düşünülmektedir. Bundan dolayı Kurudayıoğlu ve Çimen (2020) öğrencilere akademik okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için bir eğitim programının oluşturulması ve akademik okuryazarlıkla birlikte akademik yazma eğitiminin verilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Akademik okuryazarlık, akademik anlamda değerli görülen metinlerin okunması, yorumlanması ve üretimidir (Elmborg, 2006: 196, Akt. Yücelşen ve Çetinkaya Edizer, 2020, s. 1167). Akademik okuryazarlık becerisinin meslek sürecinde işlerlik kazanması, lisans eğitiminde öğretmen adaylarının kazandıkları akademik beceriye bağlıdır. Bu nedenle lisans döneminde öğretmen adaylarının bu beceriyi edinmeleri oldukça

önemlidir (Elmborg, 2006, Akt. Tunagör, 2021, s. 438). Akademik okuryazarlığın yazma boyutu yükseköğretim kurumları sayesinde kazandırılarak geliştirilebilir.

Alanyazında öğretmen adaylarında akademik yazma becerisine yönelik bazı çalışmalara rastlanmıştır (Kan ve Gedik, 2016; Ergişi ve Kozaner Yenigül, 2020; Yücelşen ve Çetinkaya Edizer, 2020). Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında, hem Türkçe programında hem de farklı programda eğitim gören öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarından eksikliklerine yönelik dönütler alınacağı için alan açısından faydalı bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma ile ilgili deneyim ve fikirleri alınarak kendilerini ve eğitim süreçlerini akademik yazma bağlamında değerlendirmeleri istenmiş; öğrencilerin bu konudaki eksik yönlerinin, gereksinimlerinin açığa çıkarılması; eksiklik ve gereksinimlere yönelik öneriler getirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarında yapılan çalışmaları takip etme durumları nasıldır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının akademik çalışmalarda kullanılan dil/anlatım özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının akademik metin üretim süreçleri nasıl ilerlemektedir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının akademik metinlerde kaynak tarama süreci nasıl ilerlemektedir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının metnin dış yapısı hakkındaki bilgileri nelerdir?
6. Türkçe öğretmeni adayları metin oluştururken dil ve anlatımda nelere dikkat ediyor?
7. Türkçe öğretmeni adaylarının akademik metinlerde kullandığı düşünceyi geliştirme yollarına yönelik görüşleri nelerdir?
8. Türkçe öğretmeni adaylarının akademik metinlerde kaynak bildirme biçimleri hakkında bilgileri nelerdir?
9. Türkçe öğretmeni adayları hazırladığı akademik metinleri teslim etmeden önce gözden geçiriyor mu?
10. Türkçe öğretmeni adayları ilgili dersin öğretim üyesinden/elamanından çalışmasıyla ilgili dönüt alabiliyor mu?
11. Türkçe öğretmeni adayları akademik yazma kavramını nasıl tanımlamaktadır?
12. Türkçe öğretmeni adayları ortaöğretimleri süresince karşılaştıkları ders içeriklerinin akademik yazma becerilerine etkilerini nasıl değerlendirmektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan betimsel, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda algıların ve olayların doğal ortamlarında, gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45). Görüşme tekniğinden yararlanılan araştırmada internet üzerinden oluşturulmuş form ile öğretmen adaylarından açık uçlu sorular aracılığıyla cevap alması tercih edilmiştir.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 akademik yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği lisans programına kayıtlı olan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 87 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellikler		Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	67	77
	Erkek	20	23
Öğrenim Durumu	Lisans	87	100
Sınıf	3	49	56
	4	38	44
Üniversite	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	87	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Yücelşen ve Çetinkaya Edizer (2020) tarafından geliştirilen “Akademik Yazmaya İlişkin Görüş Formu Soruları” adlı yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formundan yararlanılarak toplanmıştır. Formda 12 soru yer almaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Veriler için hazırlanan Form, Google Formlar üzerinden oluşturulmuş olup uygulama (WhatsApp) üzerinden çalışma grubuyla paylaşılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenerek frekans ve yüzde analizleri yapılarak değerlendirilmiştir. Veri analizinde öğretmen adaylarının isimleri kullanılmadan her bir görüşme form cevaplarına numara verilmiş, katılımcılar için “K” kodu ve sıra numarası kullanılmıştır (Örneğin; K1, K2, K3). Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri cevaplardan yola çıkarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler saptandıktan sonra, anlam birimleri bu kategorilere yerleştirilerek frekans ve yüzdeler saptanmıştır. Analizin son

basamağında ulaşılan bulgular yorumlanmış, daha önce yapılmış araştırmalarla da karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ulaşılan bulgular araştırma sorunlarına uygun biçimde sıralanmıştır.

3.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. Alanda Yapılmış Çalışmaları Takip Etme Durumuna İlişkin Bulgular

Kodlar	Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Düzenli olarak takip etmeme	35	40
Takip etme	21	24
Gerekli durumlarda takip etme (ödev, sınav vb. için)	16	18
Hiç takip etmeme	9	10
Akademisyen yönlendirmesiyle takip etme	3	4
İstediğinde/merak ettiğinde takip etme	2	3
Sosyal medyadan takip etme	1	1

Tablo 2'ye göre öğrencilerin %40'ı düzenli olarak akademik çalışmalarını takip etmediği bulunmuştur. Öğrencilerin %24 oranında çalışmalarını düzenli bir şekilde takip ettikleri, %18 oranında gerekli olduğunda yani ödev, sınav gibi durumlarda alandaki çalışmalarını takip ettiklerini, %10 oranında akademik çalışmalarını hiç takip etmedikleri bulunurken fakülte'deki akademisyenler aracılığıyla takip eden öğrenci oranı %4, kendi isteğine/merakına bağlı olarak akademik çalışmalarını takip ettiğini belirtenler %3 ve akademik çalışmalarını sosyal ağlardan takip ettiğini söyleyen öğrenciler ise %1 olarak tespit edilmiştir. Bazı Türkçe öğretmen adayının alanda yapılmış çalışmalarını takip etme durumuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Alanında yapılmış akademik çalışmalarını gerekli olduğunda takip eden öğretmen adayının görüşü şu şekildedir: "Ödev verilince o konudan en az dört makale okurum. O yüzden orta diyebilirim."

(K2)

3.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Söylem Biçimine/Kullanılan Dil ve Anlatıma İlişkin Bulgular

Kodlar	Tekrar sayısı (f)	Yüzde (%)
Sade ve anlaşılır bir dil	37	43
Nesnel bir dil	11	13
Bilimsel bir dil	11	13
Anlaşılması zor, ağır bir dil	8	9
Resmi bir dil	6	7

Terimsel bir dil	5	6
Dil anlatım kurallarına uyması	5	6
Etkili /Üst düzey bir dil	3	3

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin %43'üne göre akademik metinlerde kullanılan söylem biçiminde sade ve anlaşılır bir dil kullanıldığı, %13'üne göre söylem biçiminin nesnel olduğu, yine %13'lük bir orana göre bilimsel bir dil kullanıldığı, bu tür metinlerde anlaşılması güç ve ağır bir dil kullanıldığını söyleyen öğrenci oranı %9, resmi bir dil kullanıldığını belirten öğrenci oranı %7'dir. Terimsel bir dil kullanıldığını belirtenler %6; dil ve anlatım kurallarına uyararak ortaya çıkan metinler olduğunu söyleyenler %6; bu tür metinlerde etkili/üst düzey bir dil kullanıldığını dile getiren öğrenci oranı ise %3 olarak tespit edilmiştir. Akademik metinlerde kullanılan dil ve anlatıma yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşlerine burada yer verilmiştir. Nesnel bir dil olduğunu belirten bir katılımcının görüşü şu şekildedir: "Takip ettiğim çoğu bilimsel araştırmada dili gerçek anlamda ve nesnel olarak ele alınmıştır. Üslubu ciddidir." (K3)

3.3.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Bilimsel Araştırma Çalışmasına/İnceleme Ödevi Sürecine İlişkin Bulgular

Kodlar	Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Alanyazın taraması yapma	52	60
Planlama	9	10
Verileri çözümlene	8	9
Zor ve karmaşık süreç	7	8
Verileri yorumlama	4	5
Yapmadım	4	5
Konuyu belirleme	3	3

Öğrencilerden %60'ı içinde yazma görevi de bulunan araştırma/inceleme ödevi sürecine alanyazın taraması yaparak başladığını ifade etmiştir. Öğrencilerden %10'u verileri çözümlene, %8'i bu süreci zor ve karmaşık bir süreç olduğunu, %5'i verileri yorumlama yaparak bu süreci geçirdiğini söylemiştir. Bilimsel araştırma sürecini yapmadığını belirten öğrenci oranı ise %5'tir. Öğrencilerden %3'ünde ise önce konuyu belirleyerek sürece başladıkları tespit edilmiştir. Araştırma/inceleme ödevi sürecine yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir. Alanyazın taraması yaparak bilimsel araştırma sürecine başladığını belirten bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir: "Bilimsel araştırma yaparken Google akademik veya YÖK tez platformlarından yararlanırım. Araştıracığım konuya göre yayınlanan makalelerin tarihine bakarım. Seçtiğim makalelerin bulgular ve sonuç bölümüne

önem vererekten bir tarama yaparım. Edindiğim bilgileri kendi cümlelerimle araştırma yazıma aktarırım.” (K14)

3.4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5. Kaynak Tarama Sürecine İlişkin Bulgular

Kodlar	Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Akademik arama motoru kullanma	36	41
Makale/Tez/Akademik yazılardan yararlanma	18	21
Arama motoru kullanma/internet	12	14
Bilimsel kaynaklardan yararlanma	10	11
Kurumsal sitelerden yararlanma	4	5
Kütüphanelerden yararlanma	4	5
Akademik sosyal ağları kullanma	3	3

Tablo 5’e göre öğrencilerin %41’i kaynak tarama sürecinde en sık başvurduğu aracın akademik arama motorları olduğunu belirtmiştir. Kaynak tarama sürecinde makale/tez/akademik yazılardan yararlanan öğrenci oranı %21 iken genel arama motoru kullanarak kaynak tarama yaptığını belirten öğrenci oranı %14’tür. Bilimsel kaynaklardan yararlandığını dile getiren öğrenci oranı %11, kurumsal sitelerden faydalandığını söyleyen öğrenci oranı %5, kütüphanelere başvurduğunu ifade eden öğrenci oranı %5, akademik sosyal ağları kullandığını söyleyen öğrenci oranı ise %3 olarak tespit edilmiştir. Kaynak tarama süreci ile ilgili bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir. Akademik arama motorlarını tercih eden bir katılımcının görüşü şu şekildedir: “Kaynak tarama için Google akademiden yararlanıyorum. Orada güzel kaynaklara ulaştığımı düşünüyorum.” (K7)

3.5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6. Metin Oluştururken Dikkat Edilen Dış Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Kodlar	Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Sayfa düzeni/Dış yapı	35	40
Yazı tipi /Yazı büyüklüğü	30	35
Sayfa sayısı	7	8
Bilimsel yazı formatına uyma	5	6
Yazım kuralları	5	6
Noktalama işaretleri	2	2
Bağlamlara dikkat etme	2	2
Estetik görünüm	1	1

Tablo 6’da incelendiğinde öğrencilerin %40’ı metin oluştururken en fazla dikkat ettiği unsurun sayfa düzeni olduğu görülmektedir. %35 oranında öğrenci yazı tipi/yazı büyüklüğüne dikkat etmekte, %8 oranında öğrenci sayfa sayısına, %6 oranında öğrenci bilimsel formata uygun

yazmaya çalıştığını belirtmiştir. Yine %6 oranında öğrenci metin oluştururken yazım kurallarına, %2 oranında öğrenci noktalama işaretlerine ve yine %2 oranında öğrenci de bağlamlara dikkat ederek yazdığını söylemiştir. %1 oranında öğrencinin ise metin oluştururken estetik görünümüne dikkat ettiği tespit edilmiştir. Metin oluştururken dikkat ettikleri dış yapı özellikleri ile ilgili bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir. Sayfa düzenine/dış yapıya dikkat ettiğini belirten bir katılımcının örnek görüşü şu şekildedir: “Metin oluştururken dış yapı özelliklerinin düzenli bir görünüm sergilemesine dikkat ediyorum. Kullandığım yazı stilinin, boyutunun aynı olması ve sayfanın düzenli görünmesinin önemli olduğunu düşünüyorum.” (K60)

3.6. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 7. Metin Oluştururken Kullanılan Dil ve Anlatıma İlişkin Bulgular

Kodlar	Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Sade ve anlaşılır bir dil	59	65
Nesnel bir dil	7	9
Bilimsel/Açıklayıcı/Bilgilendirici	6	7
Akademik dil	3	4
Süslü Dil	2	3
Betimleme	2	3
Noktalama	2	3
Ciddi dil	1	1
Tarafsız dil	1	1
Şiirsel dil	1	1
Akıcı dil	1	1
Sohbet dili	1	1
Öznel dil	1	1

Tablo 7’ye göre öğrencilerden %65’i inceleme/araştırma çalışmalarında sade ve anlaşılır, %9’u nesnel, %7’si bilimsel/açıklayıcı/bilgilendirici bir dil, %4 oranında akademik bir dil, %3 oranında süslü bir dil, %3 oranında betimleyici bir dil, %3 oranında noktalama işaretlerine dikkat edilen bir dil, %1 oranında ciddi, %1 oranında tarafsız, %1 oranında şiirsel, %1 oranında akıcı, %1 oranında sohbet ve %1 oranında öznel dil ifadelerini belirten öğrenci tespit edilmiştir. Metin oluştururken dikkat ettiği dil ve anlatım ile ilgili bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir. Akademik bir dil kullanmaya dikkat ettiğini belirten bir katılımcının örnek görüşü şu şekildedir: “Yazdığım yazıya göre değişiklik gösteriyor. Genellikle akademik dil bağlamında yazılarımı yazmaya özen gösteriyorum.” (K22)

3.7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8. Düşünmeyi Temellendirme Biçimlerini Kullanma Durumuna İlişkin Bulgular

<i>Kodlar</i>	<i>Tekrar Sayısı (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Konunun anlaşılması için kullanma	17	20
İstatistik ve tablo yorumlama hariç kullanma	14	16
Etkileyciliği artırmak için kullanma	14	16
Hepsini kullanma	11	13
Metnin yazılış amacına göre kullanma	7	8
Açıklama yapma	7	8
Yeteri kadar kullanamama	5	6
Yeteri kadar kullanma	4	5
Tanımlama yapma	3	3
Kullanmama	3	3
Karşılaştırma	2	2

Tablo 8’de de görüldüğü gibi öğrencilerden düşünceyi temellendirme biçimlerini konunun anlaşılması için kullanan öğrenci oranı %20’dir. Etkileyciliği artırmak için kullanma %16, istatistik ve tablo yorumlama hariç kullanma %16 oranında öğrenci tarafından ifade edilmiştir. %13 oranında öğrenci düşünceyi temellendirme biçimlerinin hepsini kullandığı, %8 oranında öğrenci metnin yazılış amacına göre kullandığı, %8 oranında öğrenci açıklama biçimini, %6 oranında öğrenci yeteri kadar kullanamadığı, %4 oranında öğrencinin yeteri kadar kullandığı, %3 tanımlama biçimini, %3 oranında öğrenci düşünceyi temellendirme yollarını kullanmadığı, %2 oranında öğrenci karşılaştırma biçimini kullandığı tespit edilmiştir. Düşünceyi temellendirme biçimlerini akademik metinlerde kullanma ile ilgili bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir. Metnin yazılış amacına göre seçtiğini belirten bir katılımcının örnek görüşü şu şekildedir: “*Oluşturduğum metne göre kullandığım düşünceyi geliştirme yolları değişiyor. Örneğin; bilimsel bir metin yazıyorsam tanımlama açıklama istatistik gibi yolları fazla kullanırım.*” (K6)

3.8. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 9. Kaynak Bildirme Biçimleri Hakkındaki Bilgilere İlişkin Bulgular

<i>Kodlar</i>	<i>Tekrar Sayısı (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Kaynakça oluşturma	33	40
Dipnot oluşturma	14	15
Alıntı yapma	10	11
Hepsini nerede kullanacağını	9	10
Bilgim yok	7	8
Kullanmaya çalışma	6	7
Zorlanma	5	6
Word, Excel ile yapma	2	2
Kaynak bildirmeme	1	1

Tablo 9'a göre %40 oranında öğrencinin çalışmalarına kaynakça bölümü eklediği, %14 oranında öğrencinin çalışmalarında dipnot oluşturduğu, %11 oranında öğrencinin alıntı yaptığı, %9 oranında öğrencinin hepsini nerede kullanacağını bildiğini söylediği, öğrencilerden %7'sinin bu konuda bilgisinin olmadığı, %6 oranında öğrencinin kaynakça kullanmaya dikkat ettiği, %5 oranında öğrencinin kaynakça oluşturmada zorlandığı, %2 oranında öğrencinin kaynakça oluştururken Word, Excel yardımı ile halletmeye çalıştığı ve %1 oranında öğrencinin ise kaynak bildirme yapmadığı tespit edilmiştir. Oluşturdukları ödev metinlerinde kaynak bildirme biçimlerini kullanma durumlarına ilişkin bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir. Kaynakça oluşturduğunu belirten bir katılımcının örnek görüşü şu şekildedir: *“Metinlerimde genellikle APA veya MLA gibi kaynak gösterme biçimlerini kullanırım. Atıfları metin içinde veya dipnotlarla belirtir, kaynakları ayrı bir bölümde liste halinde sunarım.”* (K24)

3.9. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 10. *Metni Teslim Etmeden Önce Gözden Geçirme Durumuna İlişkin Bulgular*

Kodlar	Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Gözden geçiriyorum	84	97
Gözden geçirmiyorum	3	3

Tablo 10 incelendiğinde metni teslim etmeden önce gözden geçiren öğretmen adaylarının %97 oranında, gözden geçirmeyenlerin ise %3 oranında olduğu tespit edilmiştir. Oluşturdukları akademik metinleri gözden geçirme durumlarına ilişkin bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir. Metni teslim etmeden önce gözden geçirdiğini belirten bir katılımcının örnek görüşü şu şekildedir: *“Evet gözden geçiriyorum. Yazım ve noktalama kurallarına uyup uymadığına bakıyorum yanlışlarım varsa düzeltiyorum. Akıcı bir dil kullanıp kullanmadığımı gözden geçiriyorum.”* (K6)

3.10. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 11. *İlgili Dersin Öğretim Elemanından Dönüt Alabilme ve Yaralanabilme Durumuna İlişkin Bulgular*

Kodlar	Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Alıyorum	42	48
Almıyorum	31	36
Bazen alıyorum, bazen almıyorum	14	16

Tablo 11 incelendiğinde, çalışmalarına dönüt aldığını ifade eden %48 oranında öğrenci, çalışmalarına dönüt almadığını belirten %36 oranında öğrenci, bazen dönüt aldıklarını bazen ise dönüt alamadıklarını ifade eden %16 oranında öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Dersin

öğretim üyesinden dönüt alabilme durumlarına ilişkin bazı öğretmen adaylarının görüşlerine örnekler verilmiştir. Öğretim üyelerinden çalışmalarına yönelik dönüt almadığını belirten bir katılımcının örnek görüşü verilmiştir: “Dönüt almıyorum direkt puan veriliyor dolayısıyla nerede yanlış yaptığımı bilmiyorum. Ve yanlış yapmaya devam ediyorum böylelikle...” (K22)

3.11. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 12. Akademik Yazma Kavramını Tanımlamaya İlişkin Bulgular

Kodlar	Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Bilimsel bir araştırma sonucu oluşturulan yazı	32	37
Nesnel bilgi	14	17
Alanında uzman kişilerin yazdığı	6	7
Resmî bir yazı	6	7
Alana uygun yazı	6	7
Akademik dil	5	6
Eğitimsel yazı	5	6
Etkili yazma becerisi	3	3
Kaliteli yazı	2	2
Alanyazına katkı için oluşturulan yazı	2	2
Yeterli seviyede değilim	2	2
Ödevle ilgili	1	1
Türkçe dili ile ilgili	1	1
Alanda yazılmamış bir yazı	1	1
Emek sonucu oluşan yazı	1	1

Tablo 12 incelendiğinde, %37 oranında öğrenciye göre akademik yazılar bilimsel bir araştırmanın sonucunu bildiren yazılardır. %17 oranında öğrenciye göre akademik yazının nesnel bilgi içeren yazı, %7 oranlarında öğrencilere göre akademik yazmayı akademisyenlerin yazdığı yazı, resmi yazıyla yazılan yazı ve alana uygun yazı, %5 oranında öğrencilere göre akademik yazmayı akademik bir dil ve eğitimsel yazı olarak ayrı ayrı ifade ettiği tespit edilmiştir. Etkili yazma becerisi diyen öğrenci oranı %3, kaliteli yazı diyen öğrenci oranı %2, alanyazına katkı için oluşturulan yazı diyen öğrenci oranı %2 ve yeterli seviyede bilgisinin olmadığını ifade eden öğrenci oranı yine %2'dir. %1 oranında öğrenciler ise akademik yazıyı; alanda yazılmamış bir yazı, ödevle ilgili yazı, Türkçe dili ile ilgili yazı ve emek sonucu oluşan bir yazı olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Akademik yazma kavramı tanımlamalarına yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşlerine örnekler verilmiştir. Akademik yazmanın bilimsel araştırma sonucu oluşan bir yazı olduğunu belirten bir katılımcının örnek görüşü şu şekildedir: “Akademik yazma kavramından nesnel bir anlatımla bilimsel bilgiler doğrultusunda yapılan araştırmaların yazıya aktarılmasını anlıyorum.” (K4)

3.12. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 13. Ortaöğretim Döneminde Akademik Yazma Becerisini Geliştirecek Uygulamalarla Karşılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Kodlar	Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Karşılaşmadım	49	56
Kısmen karşılaştım	19	22
Karşılaştım	17	20
Hatırlamıyorum	2	2

Tablo 13 incelendiğinde, %56 oranında öğrencinin ortaöğretim döneminde akademik yazma becerilerini geliştirecek uygulamalarla karşılaşmadıkları, %22 oranında öğrencinin kısmen karşılaştığı, %20 oranında öğrencinin karşılaştığı, %2'sinin ise hatırlamadığı tespit edilmiştir. Ortaöğretim döneminde karşılaştıkları ders içeriklerinin akademik yazma becerilerine etkilerine yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşlerine örnekler verilmiştir. Ortaöğretim döneminde akademik becerilerini destekleyecek uygulamalarla karşılaşmadığını belirten bir katılımcının örnek görüşü şu şekildedir: “Ortaöğretimde akademik yazmayı destekleyecek uygulama ile karşılaşmadım.” (K17)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilere göre sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma ile ilgili görüş ve deneyimleri hakkında fikir sahibi olmak amacıyla yapılan bu çalışmanın bulguları doğrultusunda öğrencilerin akademik yazma yaparken zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadaki öğrencilerin çoğunluğu alanda yapılmış çalışmalarını düzenli bir şekilde takip etmemektedir. Bu sonuç Yücelşen ve Çetinkaya Edizer (2020)'in araştırmalarında bulunduğu sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin büyük bir bölümü akademik metinlerde kullanılan söylem biçimlerinin sade ve anlaşılır bir dili olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte bazı öğrenciler akademik metinlerin dilini anlaşılması zor ve güç olarak nitelemiştir. Bağcı (2007) da çalışmasında öğretmen adaylarının yazma becerisi kazanmanın önemini kavradıklarını ancak yazılı anlatımdaki yetersizliklerinden yakındıklarını, sıkıntı çektiklerini belirtmiştir. Resmi dil, etkili/üst düzey bir dil ve terimsel dil kullanıldığını söyleyen öğrenciler de vardır. Bunun sebebi öğrencilerin geçmiş öğrenim düzeylerinin farklılık göstermesi olarak söylenebilir. Bu sonuç Yücelşen ve Çetinkaya Edizer (2020)'in ve çalışmalarında elde edilen sonuçla örtüşmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bilimsel araştırma/ödev süreçlerinde alanyazın taraması yapmaktadır. Öğrencilerin yazım süreci verileri çözümlene, verileri yorumlama, süreç planlama, konuyu

belirleme biçiminde ilerlemektedir. Bilimsel araştırma süreçlerini yapamadığını ve bu sürecin karmaşık ve zor olduğunu ifade eden öğrenciler de olmuştur. Buradan lisanstaki Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin yeterince verimli geçmediği yorumu yapılabilir. Küçüköğlü, Taşgın ve Çelik (2013) araştırmalarında öğretmen adaylarının araştırma süreçleri ve eğitimi ile ilgili kendilerini yetersiz bulduklarına dair sonuçlara ulaşmıştır. Öğrenciler kaynak tararken daha çok akademik arama motorlarından yararlanmaktadır. Makale/tez kaynaklarını tercih eden öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerden bir kısmı oluşturdukları metinlerin dış yapı özelliklerinden bahsederken yazı büyüklüğü/yazı tipi, sayfa düzeni, sayfa sayısı ve bilimsel yazı formatı ile ilgili tercihlerine değinmiştir. Öğrencilerin bazıları da yazım kurallarına, noktalama işaretlerine, bağlamlara ve estetik görünüme dikkat etmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve bağlama uygun sözcük seçiminin dış yapı ile ilgili olmadığını bunların metnin dil ve anlatımı ile ilgili olduğunu bilmedikleri anlaşılmıştır. Buradan hareketle metnin dış yapısına yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Temizkan (2008), Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği programında eğitim gören öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öykülendirici metinlerin dış yapılarını değerlendirme durumlarına yönelik yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin dış yapısını değerlendirme açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmamızda elde edilen sonucu desteklemektedir. Öğrencilerin çoğunluğu oluşturdukları akademik metinde dilin sade ve anlaşılır bir dil olmasına özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bilimsel, açıklayıcı, nesnel, akademik, ciddi, akıcı, tarafsız ve noktalama işaretlerine uygun bir dil kullanmaya dikkat ettiklerini söyleyen öğrencilerin yanı sıra şiirsel, süslü ve sohbet dilinde yazdıklarını dile getiren öğrencilerin olması da göze çarpmaktadır. Öğrencilerin geneli akademik metinlerinde düşünceyi geliştirme yollarından faydalandıklarını söylemişlerdir. Düşünceyi geliştirme yollarını konunun anlaşılması için, metnin yazılış amacına göre, etkileyciliği artırmak için kullandığını belirten öğrenciler olmakla birlikte bu yollardan hiçbirini kullanmadığını, yeteri kadar kullanamadığını ya da kullanmayı bilmediğini belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Yazılı metinlerde düşünceyi geliştirme yolları hakkında bilgisi olmayan ya da hangi yolu kullanacağını bilmeyen Türkçe öğretmen adayların olması olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç Temizkan (2015)'ın eğitim fakültesi öğretmenlik programında eğitim gören öğrencilerin bilgilendirici metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanma durumuna yönelik yaptığı çalışmadaki sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin bir kısmı çalışmalarında kaynakça olarak alıntı yapmayı ve dipnot oluşturmayı kullandıklarını belirtmiştir. Bazı öğrenciler bu konuda bilgisinin olmadığını, zorlandığını ve kullanmaya çalıştığını ifade etmiştir. Kaynak bildirmediğini ve bunun yanlış olduğunu ifade eden öğrenci olması dikkat çekicidir. Bunun sebebi atıf yapma biçimlerine yönelik bir eğitim almamalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Kan ve Gedik (2016) de çalışmalarında lisansüstü öğrencilerin atıf yapma konusunda sıkıntı yaşadıklarını söylemiştir. Öğrencilerin tamamına yakını hazırladıkları metinleri teslim etmeden önce gözden geçirdiklerini, metinler üzerinde değişiklik ve düzeltmeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Çok az bir öğrenci ise gözden geçirmediğini söylemiştir. Tamamına yakın öğrencinin yazdıklarını kontrol etmesi okuma stratejilerinden biri olan gözden geçirme basamağının Türkçe öğretmen adaylarını yakından ilgilendirmesine bağlanabilir. Bu sonuç, farklı bölümdeki öğretmen adaylarının sorgulama becerilerine yönelik yaptıkları çalışmalarında üstbilişsel farkındalık açısından kontrol etme/gözden geçirme basamağı için Türkçe öğretmeni adaylarının lehine bir sonuç bulan Bedir (2017)'in elde ettiği sonuç ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin yarısına yakını oluşturdukları ödev/çalışmalar hakkında öğretim üyelerinden dönüt alabildiklerini, kalan öğrencilerin çoğunluğu ise dönüt alamadıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte bazen aldıklarını bazen ise dönüş alamadıklarını belirtenler de vardır. Öğrenciler akademik yazıları; bilimsel bir araştırma sonucu oluşturulan yazı, nesnel bilgiler içeren yazı, resmi dille yazılan yazı, alanında uzman kişilerin yazdığı yazı, akademik dille yazılan yazı, eğitimsel yazı, etkili yazma becerisi sonucunda oluşan yazı, alana uygun yazılan yazı, alana katkı için oluşturulan yazı, kaliteli yazı, Türkçe dili ile ilgili olan yazı, ödevle ilgili ve emek sonucu oluşan yazı olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin çoğunluğu akademik yazmayı tanımlayamamıştır. Bu sonuç Ergişi ve Kozaner Yenigül (2020)'ün çalışmasındaki öğrencilerin ön görüşmede akademik yazma kavramının tanımını yapmada sorun yaşamalarıyla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin yarısından fazlası ortaöğretim dönemlerinde akademik yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak etkinliklerle karşılaşmamıştır. Kalan öğrenciler karşılaştığını, kısmen karşılaştığını ve hatırlamadığını dile getirmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin bilimsel çalışmalarında zorlanmamaları için lisans eğitimine başlamadan önce akademik becerilerinin kazandırılması gerektiği söylenebilir. Kalyon ve Uzun (2021) ile Karamustafaoğlu ve Meşeci (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla bu sonuç örtüşmektedir. Çalışmanın sonuçları dikkate alınarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Türkçe öğretmenliği lisans programına Akademik Yazma seçmeli dersi konulabilir.

- Öğrencilere deneyim kazanması için daha fazla akademik yazma uygulaması (makale, bildiri vb.) yaptırılabilir ve öğrenciler daha fazla örnek metinlerle buluşturulabilir.
- Öğrencilerin akademik çalışmalarına öğretim üyelerinden daha fazla dönüt sağlanabilir.
- Öğretmen adayları akademik yayın hazırlama ve paylaşma konusunda teşvik edilebilir.
- Öğrenciler akademik dergi platformları, sempozyum ve kongre gibi akademik ortamlara yönlendirilebilir.
- Ortaöğretim sürecinden itibaren akademik yazma çalışmaları yaptırılabilir.

KAYNAKÇA

Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. TÜBAR, (21), 29-61.

Bedir, T. (2017). Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.

Ergişi, A., & Yenigül, Ç. K. (2020). Öğretmen adaylarının akademik yazma eğitimine yönelik görüşleri. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (21), 100-125.

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin edinimi ve gelişiminde etkili olan unsurlar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(24), 1-14.

Kalyon, D. Ş., & Uzun, E. B. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi arama ve yorumlama davranışları: ay'ı gözlemliyorum. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10(3), 2345-2372.

Kan, M. O., & Gedik, F. N. (2016). Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, (3), 402-408.

Karagöl, E. (2020). Akademik yazma açısından bildiri özetleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(2), 410-426.

Karamustafaoğlu, S., & Meşeci, B. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. Anadolu Öğretmen Dergisi, 5(1), 19-38.

Kurudayıoğlu, M. & Çimen, L. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazılarında etkileşimli üstsöylem. OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16(31), 3899-3923.

Küçüköğlü, A., Taşkın, A. ve Çelik, N. (2013). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme (Eğitim Bilimleri Bölümü Örneği). TSA, 12(3), 11-24.

Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(3), 49-61.

Temizkan, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanma durumları. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (31).

Tok, M. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma (Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Tunagör, M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. EKEV Akademi Dergisi, 0 (87), 435-450.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

YK, Yükseköğretim Kanunu (Kanun No. 2547). Resmi Gazete 17506 (6 Kasım 1981).

Yücelşen, N., & Edizer, Z. Ç. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma becerilerine ilişkin görüşleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(4), 1165-1182.



SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİ İLE OKUL DIŞI ÖĞRETİM UYGULAMASI: ISPARTA\GÖLCÜK TABİAT PARKI İNCELEMESİ

(SOCIAL STUDIES CLASS 6TH GRADE STUDENTS' OUT-OF-SCHOOL LEARNING ACTIVITY:
ISPARTA\GÖLCÜK NATURE PARK REVIEW)

ONUR YAYLA¹ , BEYZA NUR KILIÇ² , EREN ARIKAN³ , SİMGE ÇOLAK⁴

1Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Burdur, Türkiye, oyayla@mehmetakif.edu.tr

*2Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Ankara, Türkiye,
kilibeyzanur956@gmail.com*

3Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Burdur, Türkiye, arikaneren35@gmail.com

4Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Burdur, Türkiye, simge2323@hotmail.com

Abstract: The nature of human beings is inherently curious, investigative, and questioning. Therefore, in today's conditions, there is a need for educational policies and activities that encourage individuals' curiosity, research, and inquiry. This research aimed to evaluate the educational process of 6th-grade students in out-of-school learning environments and determine its contribution to students. The study was grounded in the qualitative research method of phenomenology, which investigates the relationship between humans and their environment, forming the basis of the project's topic. A semi-structured interview form was used in the data collection process. The sample of the study consisted of a total of 14 6th-grade students, 7 girls, and 7 boys, studying at Büğdüz Middle School and Şeker Middle School. Maximum sampling was utilized in determining the sample. Content analysis was used in data analysis. According to the data, out-of-school learning significantly increased the permanence of knowledge in students compared to classroom learning, and active learning was found to enhance the quality of education and instruction for students. It can be said that the educational environment is a factor influencing learning.

Keywords: Social Studies Education, Out-Of-School Learning, Observation

Öz: İnsan doğası gereği meraklı, araştırmacı ve sorgulayıcıdır. Bu sebeple günümüz şartlarında bireylerin merakları, araştırmaları ve sorgulamalarının olduğu etkinlik ve eğitim politikalarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ortaokul düzeyinde eğitim alan 6. sınıf öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki eğitim sürecinin değerlendirilmesine ve bu sürecin öğrencilere olan katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yaklaşımına göre temellendirilmiştir. İnsan ve çevre arasındaki ilişkiyi araştıran bu yaklaşım projenin konusunu oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Büğdüz Ortaokulu ve Şeker Ortaokulu'nda eğitim görmekte olan 7 kız ve 7 erkek toplam 14 6. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken maksimum örneklemden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Verilere göre; okul dışı öğrenmenin sınıf içi eğitime göre öğrencide bilgilerin kalıcılığını yüksek düzeyde artırdığı, aktif öğrenmenin öğrencilerin eğitimi ve öğretimde kaliteyi yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim ortamının öğrenme üzerinde etki unsuru olduğu söylenebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Okul Dışı Öğrenme, Gözlem

4. GİRİŞ

İnsanın doğasının köklerinde derin olan merak, araştırma ve sorgulama ihtiyacı, günümüz eğitim sistemlerinde bu özellikleri geliştirecek etkinliklerin ve politikaların önemini vurgular.

Bilginin keşfi ve işlenmesi sürecinde özellikle okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin bu doğal eğilimlerini destekleyerek önemli bir dönüşüm potansiyeline sahiptir. Doğanın yaratıcı dokusu, eğlenceli etkisi ve neden-sonuç ilişkisi içeren farklı iletişim seçenekleri, bu ortamların öğrenme süreçlerine daha fazla dahil edilmesiyle eğitimin niteliği artacaktır.

Falk, Randol ve Dierking (2009) 'in araştırması, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilimsel kavramları anlama ve içselleştirme yeteneklerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir. Bu ortamlar, öğrencilere daha etkin ve katılımcı bir öğrenme deneyimi sunarak bilginin daha anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağlar. Eshach (2007) gibi araştırmacılar da müze ziyaretleri ve bilim merkezleri gibi informal öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonel ve bilişsel faydalarını doğrulamıştır. Bu tür ortamlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik ederek bilimsel düşünme becerilerini geliştirir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin, okul dışında hayatla bütünleştirilmesi, günlük hayatta kullanabilecekleri bilgi ve beceriye sahip olmaları, doğa ve çevre bilincini kazanmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Konu ve kazanımları itibariyle günlük yaşamla ve toplumla iç içe olan sosyal bilgiler dersi ancak öğretimin okulun dışına çıkarılması ile bu alanlarla ilişkilendirilebilir. Farklı disiplinlerin içeriklerinden geliştirilen sosyal bilgiler dersi amaçlarına ulaşabilir (Barr, Barth ve Shermis, 1977; NCSS, 2014). Zaten 2004 yılından itibaren Türk eğitim sisteminin temel felsefesi olan yapılandırmacılık anlayışı, öğrencinin pasif alıcı olduğu, öğretmen merkezli öğrenmeyi reddetmekte, bireyin bilgiyi doğası içerisinde yorumlayarak öğrenmesini savunmaktadır. Bunun için de öğrenmede ya gerçek ortamlarının kullanılması ya da sınıfın gerçek öğrenme ortamına dönüştürülmesi önerilmektedir (Seyhan, 2020).

Okul dışı öğrenme ilk çağlardan beri çeşitli eğitimciler tarafından desteklense de esas gelişimi 18 ve 19. yüzyıllarda Rousseau, Pestalozzi, Illich ve Dewey'in çalışmaları sayesinde olmuştur (Tokcan, 2015). Birçok araştırmada okul dışı öğrenmenin gerekliliğine ve faydalarına yönelik farklı sebepler ileri sürülmüştür. Sosyal bilgiler dersinin okul içinde kazandırılması zor olan ya da kazandırılmayan birçok bilgi, beceri ve değeri okul dışı faaliyetlerle etkili bir şekilde kazandırılabilir (Ata, 2006; Yeşilbursa, 2015). Okul dışı öğrenme ile öğrenciler sınıfın dışına çıkarak, aktif bir şekilde çalışarak etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirebilir. Böylece eğlenceli bir öğrenme süreci ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri geliştirilebilir. Okul dışı öğrenme ile sınıf içerisinde öğrenilenler güçlendirilebilir ve genişletilebilir. Öğrencilere ilk elden zengin, yeni öğrenme deneyimleri sağlanabilir. Öğrencilerin derse ilgi ve motivasyonları, keşfetme arzuları ile ders başarıları artırılabilir. Okul dışı deneyimler öğrencilerin gelişimi ve gelecekteki öğrenmesi üzerinde olumlu etkiler yaratabilir (Eshach, 2007).

Okul dışı öğrenme öğrencilerin gerçek dünyayı gözlemelerini ve öğrendiklerini uygulamalarını sağlar. Kavram geliştirmeleri, beceri kazanmaları kolaylaşır. Öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonları artar (Bunting, 2006). Okul uygulamaları genellikle gerçeklikten uzaktır. Okul dışı öğrenme ise öğrencilere yakınlık, ilk elden gözlem, bağımsız araştırma, veri analizi ve problem çözme ile gerçeklikle başa çıkma fırsatı bulacakları doğal ortamı sağlar. Öğrencilere toplumla iç içe girme ve sosyalleşme imkânı vererek iletişim becerilerini geliştirir. Öğrencilere sorumluluk kazandırarak faydalı iş yapmak için gerekli olan duygusal desteği sağlar. Etik ve

estetik davranışlar kazandırır. Öğrencilerin bireysel, fiziksel, sosyal, duygusal, gelişimlerine katkıda bulunur. İletişim becerileri ve sosyal ilişkilerinin geliştirilmesi öğrencilere etik ve estetik davranışlar kazandırır. Onların standartlar ve değerler geliştirmesine katkı sağlar (Hammerman, 1963).

Öğrencilere kendi öğrenme sorumlulukları ile kendilerini ilgilendiren bir konuda araştırma fırsatı verilerek kendilerini öğrenme sürecinin bir parçası olarak görmeleri sağlanabilir. Öğrenciler bu sayede yaşamlarını etkileyen kararların alınması sürecinde etkili olabilecekleri düşüncesi kazandırılabilir. Öğrenciler bu sayede geleceği planlamada ve şekillendirmede yapıcı bir değişim güçlerinin olduğunu fark ederler. Bu şekilde nasıl sorumlu ve etkin davranabileceklerini öğrenirler. Özgüveni gelişen öğrenci de sayısız problem çözme denemesi yaparak çok sayıda problem çözme stratejisi geliştirebilir (Wals, 1994). Okul dışı öğrenme ile çocukların ortamı genişletilirken aynı zamanda onların bilim ve doğal dünya hakkında bilgi edinmeleri sağlanabilir. Öğrenciler doğayı ilk elden deneyimleme ve çevresel ilkeleri daha iyi öğrenme fırsatı bulur (Auer 2008). Bilim ve doğal dünya hakkında bilgi edinerek insanların çevre üzerindeki etkilerini görürler (Chawla ve Cushing 2007; Auer 2008).

Doğa eğitimi ve arazi çalışması yaptırılarak öğrencilere çevrelerindeki mekânsal sorunları analiz etme ve çözüm önerisi sunma fırsatı verilebilir. Böylece öğrencilerin kendi çevreleri ile ülkesini ve dünyayı tanımalarını sağlanabilir (Meydan, 2015). Bir tarihi olay meydana geldiği coğrafi yapıdan bağımsız değildir. Dolayısıyla mekânın geçmişinin doğru öğrenilebilmesi o yerin coğrafi yapısının da bilinmesine bağlıdır. Bu yüzden öğrencilere yaşadıkları mekânın tarihi öğretilirken bu tarihin oluştuğu coğrafi yapı da değerlendirilmelidir (Akkuş ve Meydan, 2013). Okul dışı öğrenme ile bir yerin coğrafi, doğal, beşerî ve ekonomik ve tipik iklim özellikleri belirlenebilir. Bir yerin herhangi bir özelliğinin bir yerden bir diğerine geçerken gösterdiği değişim dereceleri fark edilebilir. Bir alandaki coğrafi niteliklerin ya da koşulların düzenlenme şekilleri betimlenebilir. Bir bölgedeki nüfus yoğunluğu ile o bölgede sunulacak hizmet ağının oluşturulması arasındaki ilişki tespit edilebilir (Uğurlu ve Aladağ, 2015). Planlı ve amaçları belirlenmiş bir okul dışı eğitim ile öğrencilerin dikkati dış dünyadaki olay ve varlıklara yönlendirilebilir. Doğayla iletişim ve doğayı anlama etkinlikleri ile küçük yaşlardan itibaren toplum doğayla iletişime geçirilebilir. Bu sayede doğayı koruma ve doğa bilinci geliştirebilir (Meydan, 2015).

Doğal afet türlerinden biri olan volkanizma yurdumuzda aktif olarak görülmemektedir. Ülkemiz, Sicilya adasındaki Etna Yanardağı ile son faaliyetini 1950 yılında gerçekleştiren Ege Denizi'ndeki Santorini (Thera) (Sür, vd., 2002) gibi aktif volkanlarla aynı tektonik kuşak üzerinde bulunmaktadır. Bir deprem ülkesi olmamız, volkanik alanlarımız ve doğal sıcak su kaynaklarımız birlikte değerlendirildiğinde; volkanizmanın tekrar gerçekleşme olasılığının olduğu söylenebilir (Canpolat, 2015). Bu durumun volkanik sahalarımızın özelliklerinin ve varlığının ortaokul öğrencileri tarafından da öğrenilmesi gerekmektedir. Araştırma kapsamında okul dışı öğrenme ortamı olarak seçilen konum Isparta Gölcük Tabiat Parkı'dır. Güneybatı Anadolu'da Isparta ve Burdur şehir merkezleri arasındaki volkanik alan; Gölcük Kalderası, kaldera içindeki ve dışındaki volkan konileri ile pomza, tüf, andezit-trakiandezit kayaçlardan oluşmuş volkanik unsurlar ile dikkat çekmektedir (Canpolat, 2015).

Bu çalışmanın temel amacı, okul dışı öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine bakış açısını değerlendirmek, bu süreci derinlemesine anlamak ve uygulanabilir öneriler sunmaktır.

5. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerine göre temellendirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması şeklinde uygulanmıştır. Eylem araştırması, araştırmacının gerçekleştirdiği bir uygulamanın içinden çıkan ya da var olan bir problemin çözümüne dair sistematik olarak bilgi toplaması ve bu bilgileri analiz etmesi sürecini tanımlar. Bu yaklaşım, pratik sorunların anlaşılması ve çözüm yollarının geliştirilmesinde kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Uygulama içerisinde yer alan bireyler kendi doğal ortamları içerisinde uygulama sürecini doğrudan gözlemleyebilme, sürece uygun veri toplama yöntemleri belirleyebilme, toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre yeniden veri toplama gibi kararları esnek bir yapı içinde alabilme olanağına sahiptirler (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, Büğdüz Ortaokulu ve Şeker Ortaokulu'ndan 7'si kız, 7'si erkek olmak üzere toplam 14 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem seçimi sırasında rastgele seçim yöntemiyle öğrenciler belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiş, ön ve son görüşme olarak toplamda 6 adet soru üzerine yoğunlaşmış ve öğrencilerin okul dışı öğrenme deneyimleri bu sorulara verdikleri cevaplar üzerinden değerlendirilmiştir. Bu görüşmeler, öğrencilerin deneyimlerini kendi sözleriyle ifade etmelerine olanak tanıyarak, araştırma sorularına doğrudan ve derinlemesine cevaplar aranmıştır. Görüşme soruları, katılımcıların yaşantılarını açık ve detaylı bir şekilde anlatmalarını teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır (Creswell, 2007). Bu süreç, öğrencilerin okul dışı öğrenme deneyimlerinin öğrenme motivasyonları, katılım düzeyleri ve algıladıkları öğrenme faydaları üzerindeki etkilerini anlamak için kritik öneme sahiptir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz sırasında, öğrencilerin ifadeleri tematik olarak kod ve kategorilere ayrılarak sıklık bildiren frekans değerleri atanmıştır.

6. BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada görüşme olarak kullanılan testler, değerlendirme sürecinin önemli bir parçasıdır. Genellikle bir deney grubunun değerlendirilmesi planlanır ve bu grup, programda veya deneysel gruplarda yer alan öğrenci, sınıf ya da okullardan oluşabilir. Yapılan ölçümler, gerçekleştirilme zamanına göre farklı türlerde görüşmelere ayrılır: ön görüşmeler, son görüşmeler, ara görüşmeler, hatırlatma görüşmeleri ve zaman aralıklı görüşmeler. Ön görüşmeler, program veya deneysel uygulama başlamadan önce uygulanır ve programın varsayımlarını doğrulamak, öğrenci seçimini değerlendirmek, programın kazandırdıklarını kontrol etmek ve etkilerini belirlemek amacıyla kullanılır. Son görüşmeler ise, genellikle programın veya deneysel uygulamanın sonunda yapılır ve sonuçlar, büyük ölçüde programa veya deneysel uygulamaya bağlıdır (Karagül, 2008).

Tablo 1: Okul dışı etkinliklere olan ilgi ve tutumları konusunda öğrenci görüşleri.

Ön Görüşme			Son Görüşme		
Kod/Tema	Öğrenci	Frekans	Kod/Tema	Öğrenci	Frekans
Eğlenceli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	14	Kayaçlar	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8 Ö9, Ö11, Ö12, Ö13	9
			Gölün Oluşumu	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5	4
Eğlenceli Değil	-	0	İHA (İnsansız Hava Aracı)	Ö9, Ö4	2
			Gölcük Tabiat Parkı	Ö1	1

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde ön görüşme ve son görüşme arasında öğrencilerin okul dışı etkinliklere olan ilgi ve tutumları ile ilgili alanlarda belirgin değişiklikler göze çarpmaktadır. İlk görüşmede öğrencilerin okul dışı etkinliklerde en çok ilgi çeken durum “eğlenceli” tema/kodu ile en yüksek frekans koduna sahiptir. Bu durum öğrencilerin okul dışı etkinlikleri eğlenceli bulduklarını göstermektedir. “Eğlenceli değil” kodunu ise hiçbir öğrenci kullanmamıştır.

Son görüşmede ise, öğrencilerin zaten eğlenceli buldukları okul dışı etkinliklerde göze çarpan ilk unsur öğrencilerin yeni terimler öğrenmesi ve tema/kodu oluşturulurken ön görüşmeye oranla etkinlikler sonunda öğrencilerin yeni öğrendikleri terimleri kullandıkları görünmüştür. En yüksek frekans değerine sahip “kayaçlar” teması 9 frekans değerine sahiptir. Bu da öğrencilerin doğa ile iç içe olmayı sevdiğini ilgisini en çok çeken unsurun kayaçlar olduğunu göstermektedir. Ayrıca “gölün oluşumu” kodu ise ikinci en yüksek frekans değerine sahiptir. Bu 4 frekans değeri ise öğrencilerin gölün oluşumu hakkında bilgi sahibi olmanın ilgisini çektiğini göstermektedir. Diğer İHA ve Gölcük Tabiat Parkı kodları ise öğrencilerin teknoloji ilgisini ve okul dışı etkinlik konumu olarak seçilen Gölcük Tabiat Parkı’nın okul dışı etkinliklere olan ilgisini artırdığı açıkça görülmektedir. Ön görüşme ile son görüşme

karşılaştırıldığında öğrencilerin eğlenceli buldukları okul dışı etkinliklerini etkinlik sonunda da eğlenceli bulmaya devam ettikleri ve yeni öğrendikleri terimlere adapte olduklarının farkına varılmıştır. Bu da öğrencilerin okul dışı etkinlikler sayesinde yeni terimler öğrendiğini ve öğrencilerin bu terimlere kolaylıkla uyum sağlayabileceğini göstermiştir.

Tablo 2: Sosyal bilgiler dersinde okul dışı etkinliklerin devam etmesine yönelik öğrenci görüşleri.

Ön görüşme			Son Görüşme		
Kod/Tema	Öğrenci	Frekans	Kod/Tema	Öğrenci	Frekans
Eğlenceli/Öğretici	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14	12	Bilgi	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7 Ö8, Ö9, Ö12, Ö13	8
			Eğlence	Ö2, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13	6
Sıkıcı	Ö11, Ö13	2	Gezi	Ö1, Ö11	
			Sıkıcı	Ö4, Ö14	2

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde okul dışı etkinliklerin devam etmesine yönelik frekans yoğunluğu dikkate alındığında en yüksek frekans değerine sahip tema/kodun “Evet (eğlenceli/öğretici)” kodunun 12 frekans değeri en yüksek değere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin okul dışı etkinlikleri öğretici ve eğlenceli bulduklarından dolayı ön görüşmede ortaya çıkan frekans kodu bu çeşit etkinlikleri öğrencilerin devam etmesini istediklerini göstermektedir. Diğer taraftan “sıkıcı” kodu 2 frekans değerine sahiptir.

Son görüşmede “Bilgi” kodu 8 frekansını alarak en yüksek değere sahiptir. Bu durum öğrencilerin, okul dışı etkinliklerden bilgi aldıklarını, bir şeyler öğrendiklerinin farkında olarak etkinliklere katılım sağladıklarını göstermektedir ve bilgi aldıklarından dolayı bu tür okul dışı etkinliklerin devamını istediklerini göstermektedir. Diğer bir yüksek frekans değerine sahip olan kod ise 6 frekans değerindeki “eğlence” kodu, öğrencilerin okul dışı etkinlikleri eğlenceli bulduğu ve bu durumda bu tür tatbikatların devam etmesi gerektiğini düşündüklerinin kanıtıdır. Diğer yandan “sıkıcı” kodu 2 frekans değerine sahiptir. Görüşmeler, bu tür okul dışı etkinliklerin öğrenciler tarafından eğlenceli, bilgi verici olarak görüldüğünün kanıtıdır bu durumda okul dışı etkinliklerin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Tablo 3: Sosyal bilgiler dersine olan ilgi ve tutumları konusunda öğrenci görüşleri.

<i>Ön görüşme</i>			<i>Son Görüşme</i>		
<i>Kod/Tema</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>Frekans</i>	<i>Kod/Tema</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>Frekans</i>
Derse Karşı İlgili	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14	11	Kalıcı Öğrenme	Ö1, Ö3, Ö4 Ö8, Ö10, Ö14,	6
Dersi Karşı İlgisiz	Ö11, Ö13	2	Dersi Sevme ve Tanıma	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö12	5
Derse Karşı Düşünce Değişken	Ö1	1	Değişmedi/Aynı	Ö5, Ö9, Ö11, Ö13	4

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, ön görüşme ve son görüşmede Sosyal Bilgiler dersine karşı ilgi ve tutumuna yönelik frekans yoğunluğu dikkate alındığında öğrencilerin etkinlikler öncesinde de sosyal bilgiler dersine karşı ilgi duymakta olduğu görülmektedir. Ön görüşmede “derse karşı ilgili” kodu 11 frekansı ile en yüksek değere sahiptir. “Derse karşı ilgisiz” ve “derse karşı düşünce değişken” kodları ise bulunmaktadır.

Son görüşmede, “kalıcı öğrenme” kodu 6 frekansı ile en yüksek değere sahiptir. Bu durum öğrencilerin okul dışı etkinlikler sayesinde kalıcı öğrenmelerinin arttığını, bu sayede sevdikleri sosyal bilgiler dersini kalıcı öğrenmelerini sağladığı için derse olan ilginin daha fazla artmasına yol açmıştır. “dersi sevme ve tanıma” kodu 5 frekans koduna sahiptir ve bu frekans değeri de öğrencilerin sevdikleri sosyal bilgiler dersini etkinlikler sayesinde tanımlarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. “Değişmedi/aynı” kodu ise frekans değerine sahiptir ve bu da derse karşı ilgi ve tutumlarında değişiklik olmadığını göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda öğrencilerin okul dışı etkinlikler sayesinde kalıcı bir şekilde öğrendikleri, dersi daha da iyi tanıdıklarını ortaya koymuştur.

Tablo 4: Okul Dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili ilgi alanlarına ilişkin öğrenci görüşleri.

Ön Görüşme			Son Görüşme		
Kod/Tema	Öğrenci	Frekan s	Kod/Tema	Öğrenci	Frekans
Tarihi Yerler	Ö14	1	İha(İnsansız Hava Aracı) Uçurmak	Ö1, Ö4, Ö10	3
Müze	Ö7, Ö13	2	Kayaç ve Toprak Toplamak	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13	9
Doğa/Açık Mekan	Ö1, Ö3, Ö5, Ö10, Ö14	5	Toplanan Malzemelerle Etkinlik Yapmak	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8	5
Hayvanat Bahçesi	Ö4, Ö6, Ö8, Ö9	4	Fotoğraf çekilmek	Ö4, Ö13, Ö14	3
Kapalı Mekanlarda Öğretici Kurslar	Ö11, Ö12	2	Okul dışı ders ortamı	Ö3, Ö4, Ö11	3

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, ön görüşme ve son görüşme arasında öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili ilgi alanlarında belirgin değişiklikler göze çarpmaktadır. İlk görüşmede, öğrencilerin en fazla ilgi gösterdiği tema "Doğa/Açık Mekan" olup 5 frekans değeri ile en yüksek ilgiyi çekmiştir. Bu, öğrencilerin doğayla iç içe, açık hava etkinliklerine büyük bir ilgi duyduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, "Müze" ve "Kapalı Mekanlarda Öğretici Kurslar" temaları daha düşük frekanslara sahiptir (sırasıyla 2'şer frekans).

Son görüşmede ise, öğrencilerin ilgi alanları ve tercihleri değişmiştir. En yüksek frekans değerine "Kayaç ve Toprak Toplamak" teması 9 frekans ile sahip olmuştur, bu da öğrencilerin doğa ile etkileşimli ve keşif odaklı faaliyetlere yönelik ilgilerinin arttığını gösterir. Ayrıca, "Toplanan Malzemelerle Etkinlik Yapmak" teması da 5 frekans ile önemli bir ilgi görmüştür, bu da öğrencilerin uygulamalı ve etkileşimli öğrenme faaliyetlerine olan eğilimlerini ortaya koymaktadır.

"İHA (İnsansız Hava Aracı) Uçurmak" ve "Fotoğraf Çekilmek" gibi teknoloji ve veri birikimini ilgilendiren temalar da son görüşmede 3'er frekans ile yer almıştır, bu durum öğrencilerin teknoloji ve görsel ifadeye olan ilgisinin arttığını işaret eder.

Sonuç olarak, öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına olan ilgileri zaman içinde daha etkileşimli, uygulamalı ve keşif odaklı aktivitelere doğru kaymıştır. Bu değişim, eğitimcilerin öğrencilerin değişen ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak okul dışı öğrenme programlarını şekillendirmeleri gerektiğini vurgular. Öğrencilerin bu süreçte gösterdiği ilgi artışı, öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek çeşitli fırsatlar sunar.

Tablo 5: Sosyal bilgiler dersi kapsamında okul dışı etkinliklerin düzenlenmesinin derse karşı olan ilgi ve tutumlarına ilişkin öğrenci görüşleri.

<i>Ön görüşme</i>			<i>Son Görüşme</i>		
<i>Kod/Tema</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>Frekans</i>	<i>Kod/Tema</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>Frekans</i>
İlgimi Çeker	Ö1,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	8	İlgim Arttı	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12	9
İlgimi Çekmez	Ö4,Ö14	2	İlgim Değişmedi	Ö4,Ö6,Ö11,Ö13,Ö14	5
İlgimi Çekebilir	Ö2,Ö3,Ö8,Ö13	4			

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, sosyal bilgiler dersi kapsamında okul dışı etkinliklerin düzenlenmesi derse karşı olan ilgi ve tutumlarına yönelik frekans yoğunluğu dikkate alındığında ön görüşmede öğrencilerin tatbikat öncesinde sosyal bilgiler dersi okul dışı etkinliklerin düzenlenmesi konusunda “İlgimi çeker” kodu 8 frekans değeri almıştır ve en yüksek frekans değerine sahiptir. Bu durum, öğrencilerin okul dışı etkinlikleri merak ettikleri ve ilgilerini çektiği görülmektedir. “İlgimi çekebilir” kodu 4 frekans değerine sahip ve öğrencilerin tatbikat sonrası ilgilerinin değişebileceği yönünde yorumlanmıştır. “İlgimi çekmez” kodu ise 2 frekans değerine sahiptir.

Son görüşme incelendiğinde ise öğrencilerin tatbikat sonunda okul dışı etkinliklere dahil olmaları, ön görüşmedeki “İlgimi çeker” kodu ile son görüşmedeki “İlgim arttı” kodu birbirini destekleyerek “İlgim arttı” kodu 9 frekans değerine sahip olmuştur. “İlgim değişmedi” kodu ise 5 frekans değerine sahiptir. “İlgim arttı” kodu öğrencilerin okul dışı etkinlikler sayesinde sosyal bilgiler dersine olan ilgilerinde artış olduğunu göstermekte ve bu bağlamda diğer ders etkinliklerinde de bu tür çalışmaların ders içeriğine uygun düzenlenebileceği öngörülmüştür.

Tablo 6: Mekanın yorumlanması hakkındaki düşüncelerine yönelik öğrenci görüşleri.

<i>Ön görüşme</i>			<i>Son Görüşme</i>		
<i>Kod/Tema</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>Frekans</i>	<i>Kod/Tema</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>Frekans</i>
Bilgi Sahibi Olma	Ö3, Ö5, Ö9, Ö12, Ö14	5	Mekanı Algılama	Ö1	1
			Yer-Yön Becerisi	Ö5,Ö7,Ö8, Ö9,Ö13	5
İlgimi Arttırır	Ö1,Ö10,Ö2,Ö4, Ö6,Ö7,Ö8,Ö11, Ö13,	9	Birlikte Çalışma	Ö2,Ö6	2
			Mutluluk/Eğlence	Ö4,Ö10 Ö11,Ö12	4
			Bilgi	Ö3, Ö12	2

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin mekanların yorumlanması hakkındaki düşüncelerine yönelik ön görüşmede, mekanın yorumlanması “ilgimi arttırır” kodu 9 frekans değeri ile en yüksek değere sahiptir. Bu değer mekanın yorumlanması öğrencilerin, mekana, ortama olan ilgilerinin artırdığını meraklarını kuvvetlendirdiği görülmektedir. “Bilgi sahibi olma” kodu ise 5 frekans değerine sahiptir. Bu kod mekanın yorumlanmasının öğrenciler açısından bilgi sahibi olunmasının farkındalığını sunmaktadır.

Son görüşme incelendiğinde ise, mekanın yorumlanması hakkında çok fazla fikri olmayan öğrencilerin tatbikat sonunda yeni terimler edinerek mekanın yorumlanmasının öneminin farkına varıldığını ispatlar niteliktedir. Son görüşmede “yer-yön becerisi” kodu 5 frekans değeri ile en yüksek değere sahiptir. Bu durum, okul dışı etkinliklerde mekanın yorumlanması konusunda öğrencilerin yer-yön becerisini geliştirdiği görülmüş ve bu durumda mekanı algılama becerilerinin de doğru orantılı olarak geliştiği görülmüştür. Diğer bir frekansı yüksek olan kod ise “mutluluk/eğlence” kodudur, 4 frekansına sahip bu kod öğrencilerin, mekanı yorumlama esnasında yapılan etkinliklerden mutluluk ve eğlence duyduklarını göstermiştir. “Bilgi” ve “birlikte çalışma kodları” sırasıyla 2 frekans değerine sahiptir. Öğrenciler mekanın yorumlanması konusunu takım çalışması olarak düşünmüş ve bu da öğrencilerdeki işbirlikçi öğrenmeyi pekiştirdiğinden dolayı oldukça önem arz etmektedir. Ön görüşme ve son görüşme karşılaştırıldığında öğrencilerin mekanın yorumlanması konusunda, bulunulan mekana ilişkin ilgilerinde artış olacağını belirten öğrenciler tatbikat sonunda ilgi artışından çok bilgi aldıklarını, yer-yön becerisi gibi oldukça önem arz eden becerilerinin gelişmiş olduğunu, beraber çalışmanın önemini algıladıklarını çıkarımı kolaylıkla yapılabilir. Tablo 6 ön plana alındığında okul dışı etkinlikler yapılırken öğrencilere mekânın yorumlanması ve buldukları mekanı algılamalarını sağlamak için kapsamlı etkinlikler ve programlar düzenlenmesi önerilmektedir.

7. TARTIŞMA-SONUÇ

Eğitim-öğretim alanındaki gelişmelerle birlikte öğrenme ve öğretme yöntem ve tekniklerinde de önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu faaliyetler artık okul içi ve sınıf ile sınırlı kalmayıp, bu ortamların dışına taşmış ve faydalı olabilecek her türlü okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanabileceği düşüncesi gündeme gelmiştir. Bu kapsamda öncelikle okul ve sınıf içi olarak düşünülen öğrenme ortamları, okul dışı ortamları da kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Şimşek, 2011). Okul dışı öğrenme ortamı kavramı; okul sınırları dışında yer alan çeşitli yaşam alanlarından sanal ortamlara kadar birçok alanı kapsamaktadır (Eshach, 2007).

Bu doğrultuda 6. sınıf öğrencilerine yönelik okul dışı öğrenme ortamı araştırması kapsamında görüşme formlarından (elde edilen çıktılar şu şekildedir;

Ön görüşmede, öğrencilerin okul dışı etkinlikler hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu etkinlikleri genellikle eğlenceli buldukları belirlenmiştir. Son görüşmede ise bulguları destekler nitelikte; arazi tatbikatları öğrencilere eğlence sağlamış ve dersin daha ilgi çekici algılanmasına katkıda bulunmuştur. Özellikle, son testte 'eğlence' ve 'kayaç ve yaprak toplama' etkinliklerinin yüksek frekans değerleri, öğrencilerin bu tür uygulama ve teorik olmayan dersleri tercih ettiğini göstermektedir.

Ön görüşme sonuçlarına göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı zaten pozitif bir tutuma sahip oldukları görülmekteydi. Son görüşme sonuçları, arazi tatbikatlarının bu ilgiyi daha da artırdığını ortaya koymuştur. 'İlgim arttı' kodu, öğrencilerin deneyimledikleri pratik uygulamaların ders konularına olan ilgilerini ve motivasyonlarını güçlendirdiğini belirtmektedir.

Son görüşmede öğrencilerin mekânsal becerilerinde gelişim gözlemlenmiş, özellikle 'yer yön becerisi' kodu altında yapılan açıklamalar bu becerinin geliştirilmesinde arazi tatbikatlarının etkili olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca, öğrenciler kayaçlarla yapılan deneylerden ve doğada keşif yapmaktan hoşlandıklarını belirtmişler, bu da öğrenme sürecinde somut deneyimlerin önemini vurgulamaktadır.

Son görüşmede, öğrencilerin herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirten 'tatbikat sırasında zorlanılan durum yok' temasının yüksek frekans değeri dikkat çekici. Ancak, 'Hava şartı' kodu altında olumsuz görüşler de belirtilmiş, bu da arazi çalışmalarının planlanması ve yürütülmesinde hava koşullarının önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Son görüşme verileri, öğrencilerin okul dışı arazi tatbikatlarından önemli ölçüde yararlandıklarını ve bu tür etkinliklerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan ilgisini artırdığını, mekânsal ve pratik becerilerini geliştirdiğini ve öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini göstermektedir. Buna karşılık, hava şartları gibi dışsal faktörlerin de dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu sonuçlar, okul dışı etkinliklerin eğitim programlarına entegrasyonunun öğrenci deneyimini nasıl iyileştirebileceğine dair değerli içgörüler sunmaktadır.

Avan vd., 2019'a göre öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile astronomiye olan ilgilerinin kamp sonunda, ön test ve son test arasında olumlu bir değişim gösterdiği belirtilmiştir. Bu, kamp tarzı etkinliklerin öğrencilerin akademik becerilerinin yanı sıra ilgi alanlarını geliştirmede de etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu değişim, öğrencilerin ders konularına karşı daha fazla katılım ve ilgi göstermelerini sağlayarak öğrenme sürecini zenginleştirmiştir. Bizim çalışmamızda ise okul dışı arazi tatbikatlarının öğrenciler üzerinde benzer şekilde olumlu etkileri olduğu gösterilmiştir. Ön görüşmede öğrencilerin okul dışı etkinliklerden haberdar oldukları ve bunları eğlenceli buldukları belirlenmiştir. Son görüşmede ise bu etkinliklerin, özellikle eğlence ve kayaç

toplama gibi unsurların, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan ilgisini artırdığı ve öğrenme sürecini daha cazip hale getirdiği saptanmıştır.

Bu süreç ile ilgili olarak aşağıdaki maddeler önerilebilir;

- Etkinlik Çeşitliliği: Okul dışı etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve yaygınlaştırılması, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan ilgisini ve motivasyonunu artırabilir.
- Öğretim programlarına, öğrencilerin bilgiyi somutlaştırabilmesi için pratik uygulamalar ve arazi tatbikatları eklenmelidir.
- Öğrencilerin mekânsal becerilerini ve pratik bilgilerini geliştirmek için doğa keşifleri ve bilimsel deneylere odaklanan etkinlikler planlanmalıdır.
- Arazi çalışmalarında olumsuz hava şartlarına karşı alternatif planlar hazırlanmalı ve etkinlikler hava koşullarına uygun şekilde düzenlenmelidir.
- Okul dışı etkinliklerin sürekli iyileştirilmesi için öğrenci geri bildirimleri dikkate alınmalı ve değerlendirilmelidir.
- Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını etkili kullanabilmeleri için düzenli profesyonel gelişim programları ve atölye çalışmaları düzenlenmeli, katılımları teşvik edilmelidir.

8. KAYNAKÇA

1. Akkuş, A., & Meydan, A. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi ve coğrafi mekân uygulamalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (13), 14-30.
2. Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: yapılandırmacı bir yaklaşım* (71-83). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 3.
4. Auer, M. R. (2008). Sensory perception, rationalism and outdoor environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 77 (1), 6-12.
5. Avan, Ç., Gülgün, C., Yılmaz, A., & Doğanay, K. (2019). STEM eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları: Kastamonu Bilim Kampı. *Journal of STEAM Education*, 2(1), 39-51.
- 6.
7. Barr, R. D., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
8. Bunting, C. J. (2006). *Interdisciplinary teaching through outdoor education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
9. Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 73(4), 437-452.
10. Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: formal, non-formal, and informal education *Journal of Science Education and Technology*, 16(2).
11. Hammerman, D. (1963). A case for outdoor education. *The Clearing House*, 38 (1), 54-56. <https://www.jstor.org/stable/30188189>.
12. MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
13. National Curriculum Standards for Social Studies (NCSS, 2014). The themes of social studies published on national council for the social studies. Erişim adresi: <http://www.socialstudies.org>.
14. Seyhan, A. (2020). Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Okul Dışı Öğrenmenin Etkiliği. *Turkish Journal Of Educational Studies*, 7(3).

15. Uğurlu, N. B., & Aladağ, E. (2015). Mekânsal düşünmenin Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 32, 22-42.
16. Wals, A. (1994). Action research and community problem-solving: environmental education in an inner- city, *Educational Action Research*, 2 (2), 163-182.
17. Yeşilbursa, C. C. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih. İçinde, Şimşek, A. & Kaymakçı S. (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (143-170). Ankara: Pegem Akademi.
18. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 11. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
19. Tokcan, H. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih. İçinde, Şimşek, A. & Kaymakçı S. (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (143-170). Ankara: Pegem Akademi.



ÇOCUKLUK ÇAĞI İSTİSMAR YAŞANTILARININ NEGATİF ETKİLERİNE KARŞI KORUYUCU BİR FAKTÖR OLARAK ÖZ-DUYARLIK

(SELF-COMPASSION AS A PROTECTIVE FACTOR AGAINST NEGATIVE EFFECTS OF CHILDHOOD ABUSE)

TUĞBA TÜRKKAN¹, HATİCE ODACI², KENAN BÜLBÜL³

¹Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Gümüşhane, Türkiye, turkkan83@hotmail.com

²Karadeniz Teknik Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Trabzon, Türkiye, hatodaci@hotmail.com

³İsmail Yıldırım İlkokulu, Trabzon, Türkiye. k_bulbul@hotmail.com.

ÖZET

Bu çalışma kapsamında çocukluk çağı istismar yaşantıları ile psikolojik belirtilerden anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite ilişkisinde öz duyarlığın aracılık etkisi incelenmiştir. Bu çalışma ilişkisel tarama yöntemi ile yapılmış betimsel bir araştırmadır. Çalışmaya, lisans düzeyinde 291 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcılara Demografik Bilgi Formu, Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu, Kısa Semptom Envanteri ve Öz Duyarlık Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin öz duyarlık düzeylerinin cinsiyetlerine ve gelir düzeylerine dayalı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği; özduyarlık ile çocukluk çağı istismar yaşantılarının tüm alt boyutları ve psikolojik belirtiler (anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon, hostilite) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukluk çağı istismar yaşantıları ile psikolojik belirtiler ilişkisinde öz duyarlığın farklı düzeylerde aracı rol üstlendiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, bireylerin psikolojik sağlığı açısından özduyarlığın önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk çağı örselenme yaşantıları, psikolojik belirtiler, öz duyarlık, aracılık

ABSTRACT

Within the scope of this study, the mediating effect of self-compassion in the relationship between childhood abuse experiences with the psychological symptoms of anxiety, depression, negative self, somatization and hostility was examined. This study was descriptive research performed with the relational screening method. A total of 291 undergraduate university students participated in the study. Participants completed the Demographic Information Form, Childhood Trauma Questionnaire- Short Form, Brief Symptom Inventory and the Self-Compassion Scale. As a result of analyses, the self-compassion levels of students did not display significant differences based on gender and income level, while self-compassion was identified to have negative significant correlations with all subdimensions of childhood and psychological symptoms (anxiety, depression, negative self-perception, somatization, hostility). Additionally, in the relationship between childhood abuse experiences and psychological symptoms, self-compassion has a mediator effect at different levels. These results emphasize the importance of self-compassion in terms of the psychological health of individuals.

Keywords: Childhood trauma experiences, psychological symptoms, self-compassion, mediation

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (2018) çocuk istismarını; 18 yaş altında bulunan çocukların sağlığını, sağ kalımını, gelişimini ya da ilişkilerindeki güven duygusunu olumsuz yönde etkileyen ve fiziksel, duygusal, cinsel istismar, ihmal ve diğer sömürü türleriyle sonuçlanan kötü davranışlar şeklinde tanımlamaktadır. Çocuk açısından travmatik etkileri bulunan çocuk istismarı, dünya çapında yaygın (Barth vd., 2013) ve ciddiyle ele alınması gereken bir halk sağlığı sorunudur.

Çocuk istismarı, çocukların karşı karşıya olduğu en zararlı ve stresli zorluklardan birini temsil etmekte ve biyolojik ve psikolojik gelişim fırsatlarının önündeki en büyük engellerden sayılmaktadır. Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, çocukluk çağı örselenmelerine maruz kalan çocuklarda; içselleştirme sorunları, davranışsal ve duygusal zorluklar (Türkkan ve Odacı, 2019; Zeanah vd., 2009), alkol ve madde kullanımı (Jonson-Reid vd., 2012), kendine zarar verme ve intihar girişimi (Trickett vd., 2011) gibi çok çeşitli problemler bildirilmektedir. Travmatik durumlarda bireylerin kendilerini koruma mekanizmalarının sağlıklı işlemesi oldukça önemli görünmektedir. Bu mekanizmalardan biri olduğu düşünülen öz duyarlılığın stres ve başa çıkmada önemli bir bireysel farklılık değişkeni olduğu belirtilmektedir (Sirois vd., 2015). Dolayısıyla koruyucu etkilere sahip önemli bir özellik olarak öz duyarlılığın, olumsuz çocukluk deneyimleri ve psikolojik semptomlar arasındaki ilişkiyi tamponlayabileceğini varsaymak mümkündür. Bu kapsamda bu çalışmada çocukluk çağı istismar yaşantıları ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide öz duyarlılığın aracı rolünün araştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel modele uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce Gümüşhane Üniversitesi Etik Kurulu'ndan yasal izinler alınmıştır. Veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile ve online yollar aracılığıyla toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Katılımcıların yaş, cinsiyet ve gelir düzeyleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu: Bernstein ve arkadaşları (2003) tarafından, çocukluk çağındaki istismar geçmişini incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar, fiziksel ihmal ve duygusal ihmal alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.79 olarak hesaplanmıştır (Kaya, 2014). Bu çalışma için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .85 bulunmuştur.

Kısa Semptom Envanteri: Derogatis (1992) tarafından geliştirilmiş; Şahin ve Durak (1994) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. 53 madde ve 5 alt boyuttan (anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon, hostilite) oluşan bir öz-bildirim envanteridir. Envanterin Türk gençleri için uyarlandığı çalışmada alt ölçeklerin Cronbach alfa katsayılarının .88 ve .75 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu çalışma için Cronbach alfa katsayıları anksiyete .87, depresyon .87, olumsuz benlik .87, somatizasyon.78 ve hostilite .74 olarak hesaplanmıştır.

Öz-Duyarlık Ölçeği. Neff (2003) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Akın vd., (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçekte bulunan alt boyutlar; öz sevecenlik, öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olma, izolasyon, bilinçlilik, aşırı özdeşleşmedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları .72 ile .80 arasında bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach alfa katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Örnekleme Özellikleri

Araştırmanın bulguları, yaşları 21 ile 25 arasında değişen ve yaşları ortalaması 22.14 (SS= 1.32) olan 75 erkek 216 kadın toplam 291 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet ve gelir düzeyine yönelik demografik bilgileri ve bu değişkenlere dayalı olarak öz duyarlık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadıkları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik değişkenler için ortalama, standart sapma, t ve F değerleri

Değişken	N	%	Öz duyarlık				
			X	SS.			
		Cinsiyet				$t_{(289)}$	p
Erkek	75	25.8	3.31	0.45	-.79		>.05
Kadın	216	74.2	3.37	0.61			
		Gelir Düzeyi				$F_{(2, 288)}$	p
Düşük	39	13.4	3.29	0.54	.64		>.05
Orta	242	83.2	3.36	0.57			
Yüksek	10	3.4	3.52	0.57			
Toplam	291	100.0	3.36	0.57			

Tablo 1’e göre öğrencilerin öz duyarlık düzeyleri cinsiyetlerine ($t_{(289)} = -.79, p > .05$) ve gelir düzeylerine ($F_{(2,288)} = .64, p > .05$) dayalı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Ön Analiz

Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilmeden önce kayıp değer analizi, uç değer analizi ve normal dağılım analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Ölçeklerden elde edilen puan, ortalama, standart sapma, minimum-maksimum, basıklık ve çarpıklık değerleri

Değişkenler	Ort.	Ss	Min-Maks.	Çarpıklık		Basıklık	
				Değer	Hata	Değer	Hata
A	.76	.54	.00-2.62	1.05	.14	.91	.28
D	1.08	.65	.00 – 3.33	.81	.14	.51	.28
OB	.81	.58	.00 – 2.75	.99	.14	.75	.28
S	.53	.47	.00 – 2.22	1.43	.14	2.07	.28
H	1.03	.60	.00 – 2.57	.64	.14	-.31	.28
F	7.04	3.15	5.00 – 17.00	1.50	.14	1.14	.28
C	7.00	3.49	5.00 – 20.00	1.78	.14	2.25	.28
D	8.67	3.78	5.00 – 20.00	1.05	.14	.34	.28

<i>Fİ</i>	8.98	3.41	5.00 – 19.00	.78	.14	-.25	.28
<i>Dİ</i>	11.85	2.91	5.00 – 20.00	.66	.14	-.19	.28
<i>ÖZ</i>	3.35	.56	1.61 – 4.76	.26	.14	-.01	.28

A: Anksiyete. D: Depresyon. OB: Olumsuz Benlik. S: Somatizasyon. H: Hostilite. F: Fiziksel İstismar.

C: Cinsel İstismar. D: Duygusal İstismar. Fİ: Fiziksel İhmal. Dİ: Duygusal İhmal. ÖZ: Özduyarlık

Araştırma kapsamında öncelikle çocukluk çağı istismar yaşantıları alt boyutları ile psikolojik belirtiler ve öz duyarlık arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Değişkenler arası ilişkiler

Değişken	Ort.	SS.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 F	7.04	3.15	1										
2 C	7.01	3.50	.68**	1									
3 D	8.68	3.78	.72**	.60**	1								
4 Fİ	8.99	3.42	.66**	.48**	.62**	1							
5 Dİ	11.86	2.92	.47**	.32**	.57**	.61**	1						
6 A	0.77	0.54	.23**	.28**	.33**	.16**	.19**	1					
7 D	1.08	0.65	.19**	.26**	.28**	.16**	.14*	.82**	1				
8 OB	0.82	0.59	.29**	.32**	.41**	.20**	.22**	.83**	.80**	1			
9 S	0.54	0.47	.30**	.35**	.34**	.27**	.20**	.71**	.69**	.63**	1		
10 H	1.04	0.61	.21**	.21**	.30**	.16**	.21**	.69**	.65**	.70**	.55**	1	
11 ÖZ	3.36	0.57	-.21**	-.24**	-.28**	-.26**	-.35**	-.49**	-.44**	-.52**	-.31**	-.38**	1

**p<0.01. *p<.05

Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizine göre özduyarlık ile fiziksel istismar ($r = -.21, p<.01$), cinsel istismar ($r = -.24, p<.01$), duygusal istismar ($r = -.28, p<.01$), fiziksel ihmal ($r = -.26, p<.01$), duygusal ihmal ($r = -.35, p<.01$), anksiyete ($r = -.49, p<.01$), depresyon ($r = -.44, p<.01$), olumsuz benlik ($r = -.52, p<.01$), somatizasyon ($r = -.31, p<.01$) ve hostilite ($r = -.38, p<.01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Aracılık Analizi

Üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı istismar yaşantıları ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide öz duyarlığın aracılık rolü olup olmadığını test etmek amacıyla bootstrap yöntemini esas alan regresyon analizi yapılmıştır (Tablo 4). Buna göre; fiziksel istismar ile anksiyete ($b=.01, \% 95 \text{ CI } [.009, .024]$), depresyon ($b=.01, \% 95 \text{ CI } [.010, .027]$), olumsuz benlik ($b=.01, \% 95 \text{ CI } [.010, .027]$), somatizasyon ($b=.00, \% 95 \text{ CI } [.004, .012]$) ve hostilite ($b=.01, \% 95 \text{ CI } [.007, .021]$), arasındaki ilişkiye öz duyarlığın aracılık ettiği tespit edilmiştir. Cinsel istismar ile anksiyete ($b=.01, \% 95 \text{ CI } [.010, .023]$), depresyon ($b=.01, \% 95 \text{ CI } [.011, .026]$), olumsuz benlik ($b=.01, \% 95 \text{ CI } [.012, .027]$), somatizasyon ($b=.00, \% 95 \text{ CI } [.003, .012]$) ve hostilite ($b=.01, \% 95 \text{ CI } [.008, .021]$), arasındaki ilişkiye öz duyarlık aracılık etmektedir. Duygusal istismar ile anksiyete ($b=.01, \% 95 \text{ CI } [.010, .024]$), depresyon ($b=.01, \% 95 \text{ CI } [.011, .027]$), olumsuz benlik ($b=.01, \% 95 \text{ CI } [.011, .027]$), somatizasyon ($b=.00, \% 95 \text{ CI } [.003, .013]$) ve

hostilite ($b=.01$, % 95 CI [.008, .021]), arasındaki ilişkiye öz duyarlığın aracılık ettiği tespit edilmiştir. Fiziksel ihmal ile anksiyete ($b=.02$, % 95 CI [.011, .029]), depresyon ($b=.02$, % 95 CI [.012, .032]), olumsuz benlik ($b=.02$, % 95 CI [.013, .033]), somatizasyon ($b=.00$, % 95 CI [.004, .014]) ve hostilite ($b=.01$, % 95 CI [.009, .026]), arasındaki ilişkiye öz duyarlık aracılık etmektedir. Duygusal ihmal ile anksiyete ($b=.03$, % 95 CI [.021, .044]), depresyon ($b=.03$, % 95 CI [.023, .050]), olumsuz benlik ($b=.03$, % 95 CI [.024, .049]), somatizasyon ($b=.01$, % 95 CI [.008, .024]) ve hostilite ($b=.02$, % 95 CI [.016, .038]), arasındaki ilişkide öz duyarlığın aracılık ettiği belirlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada çocukluk çağı istismar yaşantıları ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide öz duyarlığın aracı rolü araştırılmıştır. Mevcut çalışma sonucunda öğrencilerin öz duyarlık düzeylerinin cinsiyetlerine ve gelir düzeylerine dayalı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde bu konuda farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Örneğin yakın zamanda yapılan bir meta-analiz çalışmasında, kendine şefkat düzeylerinin kadınlar için erkeklerden biraz daha düşük olduğunu ve etnik olarak daha çeşitli örneklerde daha büyük bir fark olduğu bildirilmektedir (Yarnell vd., 2015). Diğer yandan üniversite öğrencileri ile yapılan bazı çalışmalarda öz-şefkatin cinsiyete dayalı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir (Bulduk ve Ardıç, 2015). Gelir durumu açısından bakıldığında ise bu çalışmanın sonuçlarına paralellik gösteren çalışmalar bulunduğu ve üniversite öğrencilerinin öz duyarlık düzeylerinin algılanan gelir durumu açısından farklılaşmadığı görülmektedir (Bulduk ve Ardıç, 2015; Neff ve Vonk, 2009). Mevcut çalışmanın sonucuna dayanarak, öz duyarlığın cinsiyete ve algılanan gelir durumuna göre farklılık göstermeyen bir kişilik özelliği olduğu ve kültürel özelliklerin bu sonuçlara katkı sağladığı söylenebilir.

Mevcut çalışmanın sonuçlarına göre öz duyarlık ile çocukluk çağında maruz kalınan istismar ve ihmal yaşantıları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Miron vd., 2014; Vettese vd., 2011). Parçalanmış varsayımlar teorisine göre, travmatik deneyimler, kurbanların kendileri ve dünya hakkındaki temel varsayımlarını değiştirebilir. Yani, birisi dünyanın genel olarak iyi bir yer olduğu, diğer insanlara güvenebileceği veya kendilerinin iyi ve değerli olduğu varsayımına sahipse, çocukluk çağı istismarı gibi bir olay bu varsayımlarla çelişebilir. Çocukluk çağı istismarının ardından aşırı derecede olumsuz bir öz-görüş benimseyen bireyler, öz-değer ve anlayışı inançlarıyla tutarsız olarak görebilir ve bu nedenle, nispeten daha düşük öz duyarlık seviyelerine sahip olabilir ve kendilerine şefkatle davranmaya aktif olarak direnebilirler. Üstelik temel varsayımlar üzerindeki bu etki travmatik olaydan yıllar sonra bile belirgindir (Janoff-

Bulman, 2013). Ek olarak Bowlby (1988) çocukluk döneminde birincil bakım veren kişi çocuğa nasıl yaklaştıysa, çocuğun da kendisine aynı şekilde yaklaşacağını belirtmektedir.



Tablo 4. Aracılık Özeti

X	M	Y	ab	%95 CI		a	b	c	c'	K ²	%95 CI		R ²	F (2,288)
				LL	UL						LL	UL		
Fiziksel İstismar	Öz Duyarlık	A	.01	.009	.024	-.03***	-.44***	.03***	.02*	.09	.056	.139	.25	49.86***
		D	.01	.010	.027	-.03***	-.48***	.03**	.02	.08	.050	.130	.20	37.74***
		OB	.01	.010	.027	-.03***	-.49***	.05***	.03***	.10	.058	.144	.30	63.77***
		S	.00	.004	.012	-.03***	-.21***	.04***	.03***	.05	.027	.083	.15	26.34***
		H	.01	.007	.021	-.03***	-.37***	.04***	.02*	.07	.040	.110	.16	27.79***
Cinsel İstismar	Öz Duyarlık	A	.01	.010	.023	-.03***	-.43***	.04***	.02**	.10	.067	.152	.26	52.74***
		D	.01	.011	.026	-.03***	-.46***	.04***	.03**	.09	.058	.140	.22	41.17***
		OB	.01	.012	.027	-.03***	-.48***	.05***	.03***	.11	.071	.160	.30	64.32***
		S	.00	.003	.012	-.03***	-.19***	.04***	.04***	.05	.028	.092	.17	31.29***
		H	.01	.008	.021	-.03***	-.37***	.03***	.02*	.08	.050	.123	.15	27.34***
Duygusal İstismar	Öz Duyarlık	A	.01	.010	.024	-.04***	-.41***	.04***	.02***	.12	.077	.164	.27	55.98***
		D	.01	.011	.027	-.04***	-.45***	.04***	.02**	.11	.067	.154	.22	41.17***
		OB	.01	.011	.027	-.04***	-.45***	.06***	.04***	.12	.078	.168	.34	75.99***
		S	.00	.003	.013	-.04***	-.19***	.04***	.03***	.06	.031	.100	.16	28.26***
		H	.01	.008	.021	-.04***	-.34***	.04***	.03***	.08	.051	.132	.18	33.19***
Fiziksel İhmal	Öz Duyarlık	A	.02	.011	.029	-.04***	-.46***	.02*	.00	.12	.075	.181	.24	46.05***
		D	.02	.012	.032	-.04***	-.49***	.03*	.00	.11	.067	.166	.19	35.80***
		OB	.02	.013	.033	-.04***	-.52***	.03***	.01	.13	.079	.189	.27	54.76***
		S	.00	.004	.014	-.04***	-.21***	.03***	.02***	.06	.033	.105	.13	22.47***
		H	.01	.009	.026	-.04***	-.39***	.02**	.01	.09	.054	.143	.14	25.07***
Duygusal İhmal	Öz Duyarlık	A	.03	.021	.044	-.06***	-.46***	.03**	.00	.17	.117	.229	.24	45.86***
		D	.03	.023	.050	-.06***	-.51***	.03*	-.00	.15	.106	.218	.19	35.48***
		OB	.03	.024	.049	-.06***	-.52***	.04***	.00	.17	.125	.237	.27	53.94***
		S	.01	.008	.024	-.06***	-.22***	.03***	.01	.09	.053	.144	.10	16.76***
		H	.02	.016	.038	-.06***	-.37***	.04***	.01	.12	.079	.180	.15	25.60***

ab= Tahmini dolaylı etki. Önyükleme (N= 5000)

A: Anksiyete. D: Depresyon. OB: Olumsuz Benlik. S: Somatizasyon. H: Hostilite

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

zorluklar karşısında kendisine duyarlı ve şefkatli davranması için gerekli yollar gelişmeyebilir. Bununla birlikte, çocukluk döneminde ebeveynler ile kurulan ilişkinin şekli, kişinin içsel diyaloglarına yansıyor olabilir. Örneğin, ebeveynler çocuklarına karşı öfkeli ya da eleştirel ise, kişiler de başarısız hissettikleri anlarda kendilerine karşı daha katı ve eleştirel yaklaşıyor olabilirler.

Mevcut çalışmanın sonuçlarına göre öz duyarlılık ile anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sonuçlar, öz duyarlılık seviyesi düşükse, bireylerin psikolojik problemlere sahip olma olasılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulguların konu ile ilgili literatürle tutarlı olduğu görülmektedir (Terry vd., 2013; Werner vd., 2012). Öz duyarlılık kişilerin başarısızlık içeren stresli durumlara ya da diğer olumsuz olaylara verdikleri tepkilerde düzenleyici role sahip bir değişkendir (Leary vd., 2007). Öz duyarlılık düzeyi yüksek olan kişiler başarısızlıkla karşılaştığında ya da kişilerarası alanda sorunlar yaşadıklarında kendilerine nazik bir şekilde yaklaşabilmekte, başarısızlıkları ya da zorlukları çok fazla bireyselleştirmeden, abartılı bir öz eleştiriye yönelmeden, olumlu ve olumsuz yönleri dengede tutarak yorumlamaktadırlar (Neely vd., 2009). Ayrıca öz duyarlılık insanlara ruminatif erteleyici bilişler ve olumsuz duygularla meşgul olmadan olumsuz olaylardaki rollerini fark etme şansı vermektedir. (Teasdale vd., 1995). Öz duyarlılık düzeyi yüksek olan kişiler stresli ve zorlayıcı olaylara ilişkin değerlendirmeleri daha az düşünmekte ve hatalarıyla yüzleştiklerinde daha az olumsuz duygu durum bildirmektedirler (Neff ve Damn, 2015). Dolayısıyla, bu bireyler kişilik özelliklerindeki istenmeyen yönleri kabul etmeye hazır olmakla birlikte, bu özellikler ile obsesif şekilde düşünmeden, savunmacı yaklaşımdan ya da bu yönleri ile ilgili kendilerini kötü hissetmeden başa çıkabilmekte ve psikolojik problemler yaşamamaktadırlar.

Aracılık analizi sonuçlarına göre öz duyarlılık, çocukluk çağı örselenme yaşantılarının tüm alt boyutları ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Yani istismar mağduriyeti ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide, öz duyarlılık faktörünün bu ilişkiye dahil olmasıyla birlikte istismar ve ihmal yaşantılarının psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi zayıflamakta veya etkisini kaybetmektedir. Öz duyarlılık, düşüncelerin ve duyguların farkında olarak, duygusal acıların anlayışla işlenmesini ve kabul edilmesini sağlar (Neff, 2009). Bu nedenle, acı çekilen zamanlarda, öz duyarlılık, olumsuz duyguları daha olumlu bir duruma dönüştürmeye yardımcı olur ve bireyin kendisine ve çevresine karşı daha uyumlu bir şekilde hareket etmesini kolaylaştırır. Olumlu duygular bilişsel aktivitede değişikliklere ve sorunlu durumlarla başa çıkmak için kişisel kaynakların oluşturulmasına yardımcı olan davranış değişikliklerine neden olmaktadır (Fredrickson, 2001). Yani acı verici duygulara öz duyarlılık ile

yaklaşabilmek kişinin kendisine karşı daha olumlu ve duyarlı olabilmesini sağlayarak, kişinin psikopatoloji geliştirmesini önlemektedir. Bu noktada öz duyarlılık, stresli olayların etkisini azaltan ve bireylerin psikolojik olarak daha iyi uyum sağlamalarına yardımcı olan koruyucu bir faktör olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla öz duyarlılığı geliştirmek, bireylerin kötü deneyimlerden kurtulmalarına ve gelecekteki olumsuz deneyimlerden kendilerini korumalarına yardımcı olmanın etkili bir yolu olabilir. Öz duyarlılık geliştirilebilir bir bireysel değişken olduğundan, etkili bir duygu düzenleme stratejisi olarak, önleyici ve koruyucu müdahalelere dahil edilebilir.

Özetle, mevcut kesitsel öz bildirim çalışması, çocukluk istismar yaşantıları ile psikolojik semptomlar arasındaki ilişkinin hafifletici bir unsuru olarak öz duyarlılığın potansiyel önemine işaret etmektedir. Gelecek araştırmalarda, bu çalışmanın işlevselliğini ortaya çıkarmak için, öz duyarlılığı arttırmayı hedefleyen eğitim programları ile deneysel çalışmalar yapılabilir. Müdahale odaklı araştırmalar, öz duyarlılık uygulamalarının psikolojik belirtiler üzerindeki gerçek etkilerini daha iyi değerlendirme fırsatı sunacaktır. Ek olarak elde edilen sonuçların genellenebilmesi açısından, ırk ve kültür de dahil olmak üzere daha geniş bir örnek üzerinde çalışmanın tekrarlanması ve nitel verilerle desteklenmesi, daha kapsamlı bir tablo elde etmek açısından yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

1. Allchin, D., & Zemplen, G. A. (2020). Finding the place of argumentation in science education: Epistemics and whole science. *Science Education*, 104(5), 907-933. <https://doi.org/10.1002/sce.21589>
2. Akin, U., Akin, A., & Abacı, R. (2007). Self-compassion scale: The study of validity and reliability. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 1-10.
3. Barth, J., Bermetz, L., Heim, E., Trelle, S., & Tonia, T. (2013). The current prevalence of child sexual abuse world wide: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Public Health*, 58(3), 469-483.
4. Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., Stokes, J., Handelsman, L., Medrano, M., Desmond, D., & Zule, W. (2003). Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, 27(2), 169-190. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(02\)00541-0](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(02)00541-0)
5. Bowlby, J. (1988). *A securebase: parent-child attachment and healthy human development*. New York, NY, Basic Books.
6. Bulduk, S., & Ardic, E. (2015). The investigation of self-compassions among nursing students. *Journal of Academic Research in Nursing*, 1(2), 60-65.
7. Derogatis, L. R. (1992). *The brief symptom inventory (BSI): Administration, scoring and procedures*. Manual II. Baltimore: Clinical Psychometric Research.
8. Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
9. Janoff-Bulman, R. (2013). The aftermath of victimization: Rebuilding shattered assumptions. In *Trauma and its wake* (pp. 15-35). Routledge.

10. Jonson-Reid, M., Kohl, P. L., & Drake, B. (2012). Child and adult outcomes of chronic child maltreatment. *Pediatrics*, *129*(5), 839–845.
11. Kaya, S. (2014). The adaptation of the brief screening version of childhood trauma questionnaire into Turkish. Master Thesis, Mugla Sitki Kocman University. Department of Educational Sciences.
12. Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007) Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*, 887-904.
13. Miron, L. R., Orcutt, H. K., Hannan, S. M., & Thompson, K. L. (2014). Childhood abuse and problematic alcohol use in college females: The role of self-compassion. *Self and Identity*, *13*(3), 364–379. doi:10.1080/15298868.2013.836131
14. Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, *2*(3), 223–250.
15. Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human Development*, *52*, 211–214.
16. Neff, K., & Damm, K. A. (2015) Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation*, (Eds BD Ostafin, MD Robinson, BP Meier):121-137. New York, Springer.
17. Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, *77*(1), 23–50.
18. Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M., & Chen. Y. J. (2009). Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation and support in college students' well-being. *Motivation and Emotion*, *33*(1), 88–97.
19. Sahin, N., & Durak, A. (1994). A study of the Brief Symptom Inventory in Turkish Youth (Brief Symptom Inventory-BSI). *Turkish Journal of Psychology*, *9*(31), 44-56.
20. Sirois, F. M., Molnar, D. S., & Hirsch, J. K. (2015). Self-Compassion, Stress, and Coping in the Context of Chronic Illness. *Self and Identity*, *14*(3), 334–347.
21. Teasdale, J. D., Segal, Z., Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, *33*(1), 25–39.
22. Terry, M.L., Leary, M.R., & Mehta, S. (2013). Self-compassion as a buffer against home sickness, depression and dissatisfaction in transition to college. *Self & Identity*, *12*, 278-290.
23. Trickett, P. K., Noll, J. G., & Putnam, F. W. (2011).The impact of sexual abuse on female development: Lessons from a multi generational, longitudinal research study. *Development and Psychopathology*, *23*(2), 453–476.
24. Turkkan, T. & Odaci, H. (2019). Relationship between childhood abuse experiences, cognitive distortions and loneliness levels of high school students. *Turkish Journal of Clinical Psychiatry*, *22*(1), 93-103.
25. Vettese, L. C., Dyer, C. E., Li, W. L., & Wekerle, C. (2011). Does self-compassion mitigate de association between childhood maltreatment and later emotion regulation difficulties? A preliminary investigation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *9*, 480–490.
26. Werner, K. H., Jazaieri, H., Goldin, P. R., Ziv, M., Heimberg, R.G., & Gross, J. J. (2012). Self-compassion and social anxiety disorder. *Anxiety Stress Coping*, *25*, 543-558.
27. Yarnell, L., Stafford, R., Neff, K., Reilly, E., Knox, M., & Mullarkey, M. (2015). Meta-Analysis of gender differences in self-compassion. *Self & Identity*, *14*(5), 499–520.
28. Zeanah, C. H., Egger, H. L., Smyke, A. T., Nelson, C. A., Fox, N. A., Marshall, P. J. et al. (2009). Institutional rearing and psychiatric disorders in Romanian preschool children. *American Journal of Psychiatry*, *166*(7), 777–785.

2024 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI KAZANIMLARININ ÇOCUK HAKLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

(EXAMINATION OF 2024 PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM ACHIEVEMENTS IN TERMS OF CHILDREN'S RIGHTS)

MESUT FATİH DEMİR¹, ERDİN BURAK ATA², MUSTAFA ASLANDEREN³

*1Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Çiçekdağı MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, Türkiye,
m.demir@ahievran.edu.tr*

*2Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Çiçekdağı MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, Türkiye,
burak.ata@ahievran.edu.tr*

*3Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Çiçekdağı MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, Türkiye,
mustafa.aslanderen@ahievran.edu.tr*

ÖZET

Tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de belli dönemlerde eğitim programları güncellenmiş ve değiştirilmiştir. Elbette yeni programların içeriklerinin incelenmesi ve çalışmaların yapılması programın nitelik ve nicelik bakımından artı ve eksilerini ortaya konulması açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışmada da 2024 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 'de yer alan 31. maddede yer alan hakları desteklemeleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri kaynağını ise 2024 yılında MEB tarafından yayınlanmış olan Okul Öncesi Eğitim Programı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımları içerisinde toplam 5 tanesi doğrudan 31. maddede yer alan hakları içerirken toplam 8 tanesi ise dolaylı olarak 31. maddede yer alan hakları içermektedir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar literatürle desteklenerek tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, Okul öncesi eğitim programı, Yenilenmiş program

ABSTRACT

Educational programs have been updated and changed in certain periods in our country, as in all countries of the world. Of course, examining the contents of new programs and carrying out studies are very important in terms of revealing the pros and cons of the program in terms of quality and quantity. In this study, it is aimed to examine the achievements in the Preschool Education Program published in 2024 in terms of their support for the rights stated in Article 31 of the Convention on the Rights of the Child. In the study, document analysis method, one of the qualitative research methods, was preferred. Content analysis method was used to analyze the data. The data source is the Preschool Education Program published by the Ministry of Education in 2024. As a result of the research, a total of 5 of the 2024 Preschool Education Program achievements directly include the rights included in Article 31, while a total of 8 of them indirectly include the rights included in Article 31. The results obtained within the scope of the research were discussed, supported by the literature, and suggestions were made.

Keywords: Pre-school education program, Children's rights, Renewed program

GİRİŞ

Topluluklar ve devletlerin kurulmasıyla beraber ortak kültür ve yaşayışları da beraberinde getirmiştir. Devletlerin ve toplumların gelişme sürecinin doğal sonucu olarak istendik vatandaş yetiştirme kaygısı meydana gelmiştir. Çağın ve devletlerin isteklerine uygun kişiler yetiştirme toplumların en önemli eğitim politikasına gelmiş ve bu politikaların uygulamaya geçirilmesi için eğitimle ilgili plan ve program geliştirilmeye başlanmıştır (Özerbaş ve Koç, 2022).

Eğitim programları öğretmenler tarafından öğrencilerden beklenen (Doğan, 1997), okulda ve okul dışında planlanmış öğrenme yaşantıları etkinlikleri (Demirel, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Hedef, içerik, öğrenme ve öğretim süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeyi barındıran (Demirel, 2020) yeniden düzenleme süreci olarak (Erden, 1998) karşımıza çıkan program geliştirme kavramı önemli bir hâle gelmektedir. Birçok farklı alanlardaki gelişmeler ve değişimlerle birlikte diğer ülkelerde de olduğu gibi bizim ülkemizde de eğitim programlarında belli dönemlerde güncellemeler ve yenilemeler meydana gelmektedir. Programların geliştirilmesi hazırlama, uygulama, süreç içerisindeki sorunların belirlenerek gözden geçirilmesi ve aksayan yönlerin düzeltilmesi gibi etkin ve çok yönlü süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Demiralp, 2017).

Türk Millî Eğitimi genel amaçları çerçevesinde her kademe ve ders için ayrı eğitim programı hazırlanmakta olup Okul Öncesi Eğitim Programı ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü 0-72 ay yaş aralığını içeren bu dönem çocukların bilgi ve beceri gelişimine açık olduğu, ayrıca zorunlu okul çağının temellerinin atıldığı, istendik vatandaş olma yolunda ilk adımın atıldığı önemli bir süreçtir. Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarına bakıldığında ilk olarak 1953 yılında taslak olarak kabul edilmiş daha sonra ise 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında çeşitli düzenleme ve güncellemelerle program geliştirilmiş, son olarak da 2024 yılında son hali uygulamaya konulmuştur (MEB, 2024).

Yine içselleştirilmiş bir demokratik yaşam biçimini hayatın bir parçası haline getirebilmeleri okul öncesi dönemde aldıkları planlı bir eğitim ile mümkündür ve buradaki amaç küçük çocukların kendi haklarıyla ilgili farkındalık kazandırmaktır (Gürkan ve Koran, 2014). Çocuklara haklarının verilmesi yetişkinler tarafından mümkün olduğu da ayrı bir gerçektir. Bundan dolayıdır ki Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarih ve 44/25 sayılı kararıyla Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme kabul edilmiştir. Sözleşme 3 Kısım olmak üzere toplam 54 maddeden oluşmakta ve 0-18 yaş arasındaki tüm bireyleri kapsamaktadır (UNICEF, 2024).

Çocuk haklarının uygulanabilmesinde elbette eğitim önemli bir unsurdur (Howe ve Covell, 2005). Okullar çocuk haklarını temel alan bir yapıya sahip olmaları gerekmektedir (Lansdown, Jimerson ve Shahroozi, 2014) çocukların sahip olduğu haklarını öğrendiği ve uygulama şansı olduğu kurumlar olması gerekmektedir (Osler ve Starkey, 1998). Ancak eğitim programlarının geliştirilmesinde ihmal edilen önemli noktalardan biri de çocuk haklarıdır (Lansdown, vd. 2014). Bundan dolayı güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın çocuk hakları açısından incelenmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmada güncel şubat ayında yayınlanan 2024 Okul Öncesi Eğitim programında yer alan kazanımların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’de yer alan 31. maddede [*“Taraf Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar. Taraf Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler.”*]

 yer alan haklara yer verme açısından incelenmesi amaçlanmıştır. İnceleme kıstası olarak 31. maddenin seçilme nedeni olarak ise maddede yer alan hakların eğitim açısından önemli olan ve sıkça karşımıza çıkan yaşantılarla ve boş zaman değerlendirmeye ilgili olması ve bu hakların kazandırılabilmesi için okul öncesi

dönemin oldukça önemli olmasıdır. Literatür incelendiğinde 2024 programının çocuk hakları kapsamında incelenmesine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı bu çalışma ile güncel Okul Öncesi Eğitim Programının farklı bir açıdan incelemesi önem arz etmektedir. Yukarıda belirtilen temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 2024 Okul Öncesi Programı kazanımları 31. maddede yer alan haklara yer veriyor mu?
- 2024 Okul Öncesi Programı kazanımları 31. maddede yer alan haklara yer verme durumu doğrudan mı yoksa dolaylı mı yoksa doğrudan mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada araştırma modeli olarak nitel çalışma yöntemlerinden olan doküman inceleme modeli benimsenmiş ve bu model üzerine kurulmuştur. Nitel çalışmalar verilere doğrudan kaynağına ulaşıldığı bir yöntem (Büyüköztürk vd., 2021) olup doküman inceleme ise araştırılması amaçlanan konu veya konular hakkında bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Doküman inceleme, araştırılan konu ile ilgili alanyazın taramasını da içermekte ve yapılan görüşme ve gözlem kayıtları gibi diğer belgelerin de sistematikleştirilmesini sağlamaktır (Kartal, 2021). Bu çerçevede 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlar analiz edilerek Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 'de yer alan 31. maddeye uygunluğu sistematik bir şekilde tablolatılmıştır.

Çalışmanın Veri Kaynağı

Çalışmada veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2024 Şubat ayında yayınlanmış olan Okul Öncesi Eğitim Programı oluşturmaktadır. Program online olarak MEB sitesinden elde edilmiştir olup programın orijinallik ve güvenilirliğini sağlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından online olarak yayınlanan kaynağına ulaşılmış ve diğer araştırmacılara da ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından ifade edilen; “dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanları anlama, veriyi kontrol etme ve veriyi kullanma” aşamaları kullanılmıştır. Öncelikle incelenecek olan dokümana dâhil edilme ölçütleri araştırmacılar tarafından MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanmış olması olarak belirlenmiş ve programa ulaşılmıştır. Dokümanda analiz edilecek temel alanlar belirlenmiş ve kazanımlar araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak incelenmiştir. Araştırmacılar programda yer alan kazanımların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 'de yer alan 31. maddede yer alan hakları desteklemesi açısından incelemiş ve bunu tablo haline getirmişlerdir. Tablolar arası tutarlılığı ortaya koymak için Miles ve Huberman (2021) tarafından ortaya koyulmuş olan güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Tablolar arasında ,88 tutarlılık olduğu ortaya koyulmuştur. ,70 ve üstü tutarlılık oranı alanda tabloların

tutarlı olarak kabul edilmesi sebebiyle tabloların tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 31. maddede yer alan hakları destekleyen kazanımlar tablolar ile verilmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bilişsel gelişim, dil gelişimi, fiziksel gelişim ve sağlık ve sosyal-duygusal gelişim ve değerler alanlarına ait kazanımlar incelendiğinde 31. maddede yer alan hakları doğrudan ve dolaylı destekleyen bazı kazanımların yer aldığı belirlenmiştir. Bilişsel gelişim ile ilgili kazanımların 31. maddede yer alan kazanımları içermeye durumu Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Bilişsel Gelişim ile İlgili Kazanımların 31. Maddede Yer Alan Hakları İçermeye Durumu

Bilişsel Gelişim Kazanımları	31. maddede yer alan doğrudan haklar	31. maddede yer alan dolaylı haklar
"1.Nesneye/duruma/olaya yönelik dikkatini sürdürür"		
"2.Nesnelerin/varlıkların özelliklerini açıklar."		
"3.Algıladıklarını hatırladığını gösterir."		
"4.Nesne/durum/olayla ilgili tahminlerini değerlendirir."		
"5. Neden-sonuç ilişkisi kurar."		+
"6.Günlük yaşamda kullanılan sembollerini tanıır."		
"7.Nesne/varlık/olayları çeşitli özelliklerine göre düzenler."		+
"8. Çeşitli örüntüler geliştirir."		
"9. Sayı farkındalığı gösterir."		
"10. Sayma becerisi sergiler."		
"11. Nesnelere kullanarak basit toplama/çıkarma işlemlerini yapar."		
"12. Parça ve bütün ilişkisini kavrar."		
"13. Nesne/varlıkları ölçer."		
"14. Zamanla ilgili kavramları günlük yaşamdaki olaylarla ilişkili olarak kullanır".		+
"15. Yer/yön/konum ile ilgili yönergeleri uygular."		
"16. Geometrik şekillerini tanıır."		
"17. Nesne/varlık/sembollerle oluşturulan grafikleri değerlendirir."		
"18. Etkinliğe/göreve ilişkin görsel/sözel yönergeleri yerine getirir."		
"19. Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba gösterir."		
"20. Problem durumlarına çözüm üretir."		
"21. Eleştirel düşünme becerisi sergiler."		
"22. Bir hedefe ulaşmak için planlama yapar."		+
"23. Seçenekler arasında karar verir."		+
"24. Bir olayı/problemi algoritmik düşünceyi kullanarak çözer."		
"25. Temel düzeyde kodlama yapar."		
"26. Merak ettiği olay/durumları sorgular."		
"27. Üst bilişsel becerileri değerlendirir."		
"28. Atatürk'ün Türk toplumu için önemini açıklar."		

Bilişsel gelişim ile ilgili kazanımlar incelendiğinde 31. maddede yer alan hakları doğrudan verenden bir kazanım saptanmamıştır. Bilişsel gelişim ile kazanımlar arasında 5., 7., 14., 22. ve 23. Kazanımların 31. maddede yer alan hakları dolaylı olarak desteklediği belirlenmiştir.

Dil gelişimi ile ilgili kazanımların 31. maddede yer alan kazanımları içerme durumu Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Dil Gelişimi ile İlgili Kazanımların 31. Maddede Yer Alan Hakları İçerme Durumu

Dil Gelişimi Kazanımları	31. maddede yer alan doğrudan haklar	31. maddede yer alan dolaylı haklar
"1.Sesleri ayırt eder."		
"2.Konuşurken/şarkı söylerken sesini uygun şekilde kullanır."		
"3.Dili iletişim amacıyla kullanır."		
"4.Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır."		
"5.Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar."		
"6.Sözcük dağarcığını geliştirir."		
"7.Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını yorumlar."		
"8.Görsel materyalleri kullanarak özgün ürünler oluşturur."	+	
"9.Ses bilgisi farkındalığı gösterir."		
"10.Sözel olarak özgün ürünler oluşturur."	+	
"11.Okuma farkındalığı gösterir."		
"12.Yazı farkındalığı gösterir."		
"13.Yazı yazma öncesi becerileri gösterir."		

Dil gelişim ile ilgili kazanımlar incelendiğinde 8. ve 10. kazanımların 31. maddede yer alan hakları doğrudan desteklediği belirlenmiştir. Dil gelişim ile kazanımlar arasında 31. maddede yer alan hakları dolaylı olarak destekleyen kazanım belirlenmemiştir.

Fiziksel gelişim ve sağlık ile ilgili kazanımların 31. maddede yer alan kazanımları içerme durumu Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3. Bilişsel Gelişim ile İlgili Kazanımların 31. Maddede Yer Alan Hakları İçerme Durumu

Fiziksel Gelişim ve Sağlık Kazanımlar	31. maddede yer alan doğrudan haklar	31. maddede yer alan dolaylı haklar
"1.Bedenini fark eder."		
"2.Büyük kaslarını koordineli kullanır."		
"3.Nesne/araç kullanarak koordineli hareketler yapar."		
"4.Büyük kaslarını kullanarak güç gerektiren hareketleri yapar."		
"5.Denge gerektiren hareketleri yapar."		
"6.Küçük kaslarını kullanarak koordineli hareketler yapar."		
"7.Küçük kaslarını kullanarak güç gerektiren hareketleri yapar."		
"8.Araç gereç kullanarak manipülatif hareketler yapar."		
"9.Özgün çizimler yaparak kompozisyon oluşturur."	+	
"10.Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder."		
"11.Bedenini kullanarak yaratıcı hareketler yapar."		
"12.Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular."		
"13.Yemek süreçlerinde sorumluluk alır."		
"14.Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar."		
"15.Giyinme ile ilgili işleri yapar."		
"16.Yeterli ve dengeli beslenir."		
"17.Dinlenmeye özen gösterir."		
"18.Kendini riskli durumlardan korur."		
"19.Bedenini ve kişisel alanını korur."		
"20.Fiziksel egzersizler/nefes egzersizleri uygular."		
"21.İlk yardım için gerekli önlemleri alır."		
"22.Sağlıklı olmak için gerekli önlemleri alır."		
"23.Afetlere ilişkin uygun davranışları sergiler."		

Fiziksel gelişim ve sağlık ile ilgili kazanımlar incelendiğinde 9. kazanımın 31. maddede yer alan hakları doğrudan desteklediği belirlenmiştir. Fiziksel gelişim ve sağlık ile ilgili kazanımlar arasında 31. maddede yer alan hakları dolaylı olarak destekleyen kazanım belirlenmemiştir.

Sosyal duygusal gelişim ve değerler ile ilgili kazanımların 31. maddede yer alan kazanımları içerme durumu Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler ile İlgili Kazanımların 31. Maddede Yer Alan Hakları İçerme Durumu

Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler Kazanımları	31. maddede yer alan doğrudan haklar	31. maddede yer alan dolaylı haklar
"1.Kendisinin/yakın çevresindeki bireylerin özelliklerini tanıtır."		
"2.Duygularını ifade eder."		
"3.Kendine güvenir."		+
"4.Bir işi/görevi başarmak için kararlılık gösterir."		
"5.Duygularını/davranışlarını yönetmek için baş etme stratejileri kullanır."		
"6.Bireysel farklılıklara değer verir."		
"7.Farklı kültürel özellikleri irdeler."		
"8.Toplumsal yaşamdaki farklılıklarla ilgili değerlere uygun davranır."		
"9.Empatik beceriler gösterir."		
"10.Sosyal ilişkiler kurar."		+
"11.Gereksinim duyduğunda yardım ister."		
"12.Başkalarına yardım eder."		
"13.Kişiler arası sorunları çözer."		
"14.Atatürk'ün ülkemize kazandırdığı çağdaş ve demokratik yaşam anlayışını takdir eder."		
"15.Farklı ortamlardaki kurallara uyar."		
"16.Sürdürülebilir yaşam için gerekli olan varlıkları korumayı alışkanlık hâline getirir."		
"17.Geri dönüşüm/tekrar kullanma davranışlarını alışkanlık hâline getirir."		
"18.Kendisinin ve başkalarının haklarını savunur."		+
"19.Sosyal davranışlarının sonuçlarını sorgular."		
"20.İçinde yaşadığı toplumun kök değerlerini içselleştirir."		
"21.Estetik değerleri korur."	+	
"22.Sanatın/sanat eserlerinin değerini fark eder."	+	

Sosyal duygusal gelişim ve değerler alanında yer alan kazanımlar incelendiğinde 21. ve 22. kazanımın 31. maddede yer alan hakları doğrudan desteklediği görülmüştür. Sosyal duygusal gelişim ve değerler ile ilgili kazanımlar arasından 3., 10. ve 18. kazanımların 31. maddede yer alan hakları dolaylı olarak desteklediği belirlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada amaç güncel 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarının Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 'de yer alan 31. maddede yer alan hakları doğrudan veya dolaylı olarak içermesi açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı içerisinde Bilişsel Gelişim alanı ile ilgili 28, Dil Gelişimi alanı ile ilgili 13, Fiziksel Gelişim ve Sağlık alanı ile ilgili 23, son olarak Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler alanı ile ilgili 22 olmak üzere toplam 86 kazanım yer almaktadır. Sonuç olarak 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımları içerisinde toplam 5 tanesi

doğrudan 31. maddede yer alan hakları içerirken toplam 8 tanesi ise dolaylı olarak 31. maddede yer alan hakları içermektedir. Bilişsel Gelişim Alanında doğrudan hakları içeren kazanım yer almazken hakları dolaylı olarak içeren 5 kazanım yer almaktadır. Dil Gelişimi Alanında doğrudan hakları içeren 2 kazanım yer alırken hakları dolaylı olarak içeren hiç kazanım bulunmamaktadır. Fiziksel Gelişim ve Sağlık Alanında doğrudan hakları içeren 1 kazanım yer alırken hakları dolaylı olarak içeren hiç kazanım bulunmamaktadır. Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler Alanında doğrudan hakları içeren 2 kazanım yer alırken hakları dolaylı olarak içeren 3 kazanım yer almaktadır.

Elde edilen veriler 2024 Okul Önce Eğitim Programı kazanımları Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede yer alan 31. maddede yer alan hakları içermesi açısından incelendiğinde hakların doğrudan en çok yer aldığı alan olarak Dil Gelişimi ve Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler alanı karşımıza çıkarken bunu Fiziksel Gelişim ve Sağlık alanı takip etmektedir. Bilişsel Gelişim alanında ise hiç yer almamaktadır. Hakların dolaylı olarak en çok yer aldığı alan olarak Bilişsel Gelişim alanı karşımıza çıkarken bunu Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler alanı takip etmektedir. Fiziksel Gelişim ve Sağlık ve Dil Gelişimi alanında ise hiç yer almamaktadır. Sonuçlara bakıldığında toplam 86 kazanım içerisinde sadece 5 kazanımda doğrudan 8 tanesinde ise dolaylı olarak yer alması yetersiz olarak ifade edebilir. Bu durumun sebebi olarak 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında çocuk haklarıyla ilgili özel bir çalışma durumunun olmaması, incelemenin 31. madde ile sınırlı kalması ve program geliştirme sürecindeki eksiklikler gösterilebilir.

Literatür incelendiğinde Gürkan ve Koran (2014) tarafından 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmiş programın katılım hakkının kullanılması açısından imkân tanıdığı ve herhangi engel olmadığını ifade etmiştir. Ayfer (2014), 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kazanımları çocuk hakları açısından incelemiştir. Öztürk ve Özmantar (2019), 1990'dan beri Türkiye'deki ilköğretim matematik dersi öğretim programlarının Çocuk Hakları Sözleşmesi eğitimin amaçlarının bakış açısıyla incelenmesi hedeflenmiştir. Kalender (2020), Hayat Bilgisi Öğretim Programını Çocuk Hakları Sözleşmesinin eğitim hedefleri maddesi açısından incelemiştir. Toğrulca (2019), Cumhuriyetten günümüze Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının çocuk hakları bakımından incelenmiştir. Uçuş (2009), çocuk hakları sözleşmesinin ilköğretim programlarındaki yerine ilişkin yapmış olduğu çalışmada Çocuk Hakları Sözleşmesinin ilköğretim programlarındaki yerine bakmıştır. Merey (2012), Türkiye ve Amerika'daki sosyal bilgiler ders kitaplarında çocukların katılım haklarının yer alma düzeyini karşılaştırmıştır. Dündar ve Hareket (2016) ise Türkiye'deki ilköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarını çocuk hakları açısından incelemiştir.

ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ileride hazırlanacak olan veya güncellenecek olan programa katkı sunması ve bu konu ile ilgili yapılacak olan diğer çalışmalara da ışık tutması açısından aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

- Programın hazırlanma sürecinde çocuk hakları göz önün alınarak kazanımlar bu haklar ile ilişkilendirilmeli veya ilişkili kazanımlar artırılmalıdır.

- Program hazırlanırken programın içeriğinde ayrı bir yere sahip olan çocuk hakları bölümü oluşturulmalı ve program çocuk hakları ile ilişkilendirilmelidir.
- Program çerçevesinde eğitimcilere de çocuk hakları eğitimi verilmeli ve takibi sağlanmalıdır. Ayrıca yine çocuklara kendi haklarının öğretilmesi ve uygulama noktasında eğitim ve tanıtımlar yapılmalıdır.
- Lisans düzeyindeki eğitim programlarında çocuk hakları eğitimi eklenip öğretmen adaylarının bu noktada daha bilinci hale getirilmesi sağlanabilir.
- Çocukların değerlendirilme veya izleme süreçlerinde çocuk hakları bilmesi ve uygulaması noktası göz önüne alınmalıdır.
- Araştırmacılar güncel programı diğer çocuk hakları kapsamında da inceleyebilirler.
- Araştırmacılar güncel programı incelerken sadece doküman analizi ile sınırlı kalmayıp öğretmen ve öğrencilerin de dahil olduğu ayrıntılı ve derinlemesine bir çalışma yapabilirler.
- Bu çalışma Okul Öncesi Eğitim Programı ile sınırlandırılmış olup araştırmacılar diğer eğitim programı kapsamında da bu tür çalışma yürütebilirler.

KAYNAKÇA

1. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
2. Demiralp, N. (2017). Coğrafya öğretiminde programların tasarımı ve program öğeleri açısından incelenmesi ve 2017 öğretim programı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(17), 521-545.
3. Demirel, Özcan. (2020). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. Pegem Akademi Yayıncılık.
4. Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder
5. Durgut, A. (2014). *2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
6. Dündar, H., & Hareket, E. (2016). Türkiye' de ilköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 85-103.
7. Erden, M. (1998). *Eğitim program geliştirme*. Anı Yayıncılık: Ankara
8. Gürkan, T. ve Koran, N. (2014). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226.
9. Howe, R.B., & Covell, K. (2005). *Empowering children: children's rights education as a pathway to citizenship*. University of Toronto Press

10. Kalender, B. (2020). Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının çocuk hakları sözleşmesinin eğitim hedefleri maddesi açısından incelenmesi: tarihsel bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 44-70.
11. Kartal, Ş. (2021). Nitel araştırmanın desenlenmesi. M. Çelebi (Ed), *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (212-237). Pegem Akademi Yayıncılık.
12. Lansdown, G., Jimerson, S.R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52(1), 3-12.
13. Merey, Z. (2012). *Türkiye ve ABD'deki sosyal bilgiler ders kitaplarında çocukların katılım haklarına yer verilme düzeyinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
14. Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2021). Giriş. S. Akbaba Altun & A. Ersoy (Çev. Ed.) ve A. Ç. Kılınç (Çev). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* (4. baskı, s. 1-15) içinde. Pegem Akademi. (Orijinal eserin yayın tarihi 1994, 2. baskı).
15. Millî Eğitim Bakanlığı, (2024). T.C. Millî eğitim bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı. Ankara: 2024.
16. Osler, A., & Starkey, H. (1998). Children's rights and citizenship: Some implications for the management of schools. *International Journal of Children's Rights*, 6(3), 313-333.
17. Özerbaş, M. A. ve Koç, M. (2022). Türkiye'de Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının incelenmesi. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 3(2), 95-105.
18. Öztürk, A. ve Özmantar, MF (2019). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilköğretim matematik dersi öğretim programlarına yansımaları: tarihsel bir analiz. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 125-151.
19. Toğrulca, H. Ş. (2019). *Cumhuriyetten günümüze hayat bilgisi dersi öğretim programlarının çocuk hakları bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
20. Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk hakları sözleşmesinin ilköğretim programlarındaki yeri ve sözleşmeye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
21. UNICEF, (20 Kasım, 1989). Çocuk haklarına dair sözleşme. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden 01 Nisan 2024 tarihinde alınmıştır.
22. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

2018-2022 YILLARI ARASINDA OKUL ÖNCESİ DÖNEM MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDA YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

(ANALYSIS OF POSTGRADUATE THESES IN THE FIELD OF PRESCHOOL PERIOD MUSIC EDUCATION
BETWEEN 2018-2022)

MİNE EBRAR AKMES1 , ELVAN GÜN2

1 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bölümü, Burdur, Türkiye, ebrarakmes43@gmail.com

2 Doç. Dr., Mehme Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, Burdur, Türkiye, egun@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin bazı değişkenler bakımından incelenerek durum tespiti yapmak amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel araştırma deseni kullanılmıştır, tezlerin incelenmesi sürecinde ise literatür tarama tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu YÖK ulusal tez merkezi sayfasından ulaşılan, 2018-2022 yılları arasında okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış, 29 izinli lisansüstü tez oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yöntemi, verilerin elde edilmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Tezler, konu alanı, yapıldığı üniversite, lisansüstü düzeyi, yöntem, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizleri bakımından incelenerek bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre en çok çalışılan konu alanı öğretmen yeterlikleri ve çocukların gelişim alanları olduğu tespit edilmiştir. Yapılan tezlerin en çok Gazi üniversitesi ve Marmara üniversitesi bünyesinde yapıldığı, çalışma grubunda yer alan tezlerin büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nicel çalışmalarda tarama modeli, nitel çalışmalarda ise literatür tarama en fazla kullanılan yöntemler olmuştur. En çok tercih edilen çalışma grupları okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi dönem çocukları olmuştur. Tezlerde en sık kullanılan veri toplama araçlarının anket, doküman analizi, ölçek ve görüşme formu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En çok kullanılan nicel veri analizlerinin yüzde ve frekans, Mann Whitney U, T- testi olurken, nitel analizlerden en çok tercih edilen ise içerik analizi olmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Müzik Eğitimi, Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimi, Tez, Lisansüstü çalışmalar.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the situation by examining the postgraduate theses in the field of preschool music education in terms of some variables. Descriptive research design was used in the research, and literature review technique was used during the examination of theses. The study group of the research consists of 29 postgraduate theses with permission in the field of pre-school music education between 2018-2022, which can be accessed from the YÖK national thesis center page. Document analysis method was used as data collection tool, and content analysis was used to obtain data. Theses were examined in terms of subject area, university, graduate level, method, study group, data collection tools and data analysis, and the findings were presented in tables. According to the findings obtained from the research, it has been determined that the most studied subject area is teacher competencies and development areas of children. It was concluded that the majority of theses were done at Gazi University and Marmara University, It has been concluded that the majority of theses are master's thesis. Scanning model in quantitative research and literature review in qualitative research has been the most used method. The most preferred study groups are preschool teachers and preschool children. It has been concluded that the most frequently used data collection tools in theses are questionnaire, document review, scale and interview form. While percentage and frequency, Mann Whitney U, T-test were used most in quantitative data analysis, content analysis was the most preferred among qualitative analyses.

Keywords: Preschool Period, Music Education, Preschool Music Education, Thesis, Postgraduate studies.

Giriş

Müziğin, işitme yetisi olan her insanın doğduğu andan ölümüne kadar olan tüm yaşantısında önemli bir yeri bulunmaktadır. Ürfüoğlu (1989)'nun belirttiği üzere; “Her çocuğun müzikal yeteneği doğumdan hemen sonra başlar. Çocuk gözleriyle daha sabit olarak bakmadan bile sese karşı duyarlıdır. Ses uyarıcısına tepki gösterir. Anne ve babasının seslerini tanır. Ağlayarak ve ses tonunu yükseltip alçaltarak mutluluğunu veya mutsuzluğunu belli eder. Biraz büyüyünce de sesler çıkarmaya başlar ve seslere karşı duyarlılığı artar” (s.7). Güncel çalışmalar ise müzikal yeteneğinin henüz anne karnındayken başladığını göstermektedir. “Yaklaşık anne karnındaki 24. haftasını doldurduğu andan ölene kadar müziksel bir örüntü içinde yaşayan her bireyin seslere olan tepkileri etkileşimde oldukları kültürel ve sosyal çevre, psikolojik durumları ve hayata bakış açıları çerçevesinde şekillenir. Böylece duyulan seslere karşı farklı emosyonel tepkiler oluşur”(Kitirci, Özcan, Keleş, Torun, 2015 s.78). Schellenberg (2012)'e göre bebek anne karnındayken annenin bebeğine şarkılar, ninniler söylemesini bebek üzerinde sakinleştirici bir etki sağlamaktadır. Dolayısıyla bebeğin müziğe karşı doğuştan gelen bir ilgisi oluşmaktadır. Çocuğun doğum öncesinden itibaren sahip olduğu bu ilginin doğru bir biçimde yönlendirilmesi onun hayatında önemli bir rol oynamaktadır. Bu konuda ailelere ve eğitimcilere önemli görevler düşmektedir (Tezel Şahin, 2006). Müziği anlamaya ve anlamlandırmaya çalıştığımız ilk dönem ise kritik dönem olarak da adlandırılan okul öncesi dönemdir. Bu yaş grubundaki çocuklarda şarkı söylemek, ritim tutmak, alkış yapmak, bedeniyle müziğe eşlik etmek gibi eylemler daha düzenli ve sık gözlemlenir. Bekan (2019)'a göre çocuğun gelişiminin baştan ayağa, içten dışa doğru olduğu düşünülürse, çocukların tempoya uygun şekilde el çırtıkları, daha sonra ayaklarını yere vurarak hareket ettirdikleri ve müziğe bedeniyle eşlik ettikleri görülür. Buna göre okul öncesi dönemde çocukların çoğu ritimleri algılayabilme ve bedenleri ile eşlik edebilme konusunda yetkinleşebilmektedir. Müzik etkinliklerinde yer alan, yaratan ve üreten çocuklar kendileri ile gurur duymakta ve bu yolla başarı duygusunu tatmaktadır (Lazdauskas, 1996, akt. Dikici, 2002, s,1).Bu bağlamda da okul öncesi dönemde verilen müzik eğitiminde bütünlük önem taşımaktadır. Çünkü müzik, çocuğun gelişim özelliklerini bütüncül olarak etkilemekte ve gelişimine katkı sunmaktadır. Müzik eğitiminin çocukların dil gelişimini, sosyal-duygusal gelişimini, motor gelişimini ve bilişsel gelişimini desteklediği de yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır (Sığırtmaç, 2002; Aral ve Can Yaşar, 2015; Yıldız, 2019; Deleş ve Kaytez, 2020). “Müzikle erken yaşlarda tanışmak, müziksel öğrenmelerle bilişsel,

dil, sosyal-duygusal ve motor becerilerin bütüncül bir şekilde desteklenmesi açısından gereklidir. Gerek erken çocukluk eğitimcileri gerekse müzik eğitimcileri, okul öncesi yılların beynin müzik merkezinin gelişimi ile çocukların doğal müzikal yeteneklerini güçlendirmek için kritik bir dönem olduğu konusunda görüş birliğindedir” (Etopia, 2009: 1; Isenberg ve Jalongo, 2001: 159). Erden ve diğ. (2012)’ ne göre müzik eğitimi, çocuğun kendini ifade etmesini kolaylaştırması, duygusal yönden rahatlama sağlama, kendisini tanıması ve özgüveninin gelişmesi, çocuklara estetik duyarlılık kazandırması, onların problem çözme yeteneklerini geliştirilmesi, başkalarını anlamalarına yardımcı olması, iyi çalışma alışkanlıkları kazandırması ve sorumluluk duygusu oluşturma bakımından olumlu etkiler yaratmaktadır. Bu dönemde yapılabilecek etkinlikler içerisinde müzik etkinlikleri, çocukların birçok duyu organını harekete geçirmesi ve gelişim alanlarına etkileri bakımından oldukça önemlidir (Yıldız, 2019). Okul öncesi dönemde müzik derslerine girecek öğretmenlerin müzik öğretim programının hedeflerine uygun olarak gerekli donanımına sahip olması önem taşımaktadır. Alana ilişkin kuramsal bilgilerin yanında müzik eğitimine yönelik hedefleri, hedef davranışları, özel öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini, enstrüman çalmayı ve öğretmeyi, doğru şarkı söylemeyi ve şarkı öğretim yöntemlerini bilmek durumundadır (Küçüköncü, 2000). Sürekli olarak gelişen ve dönüşen dünyada araştırmacılara yeni ve güncel bilgilerin aktarılması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda okulöncesi dönemde müzik eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezlerin bazı değişkenler bakımından incelenerek, mevcut durumun ortaya konması araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın problem cümlesi “2018-2022 yılları arasında okulöncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin bazı değişkenler açısından özellikleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen değişkenlere bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

2018-2022 yılları arasında;

1. Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerin konu alanları nelerdir?
2. Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezler hangi üniversitelerde yapılmıştır?
3. Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerin lisansüstü düzeyi nedir?
4. Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerde kullanılan yöntemler nelerdir?

5. Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerde hangi çalışma gruplarıyla çalışılmıştır?
6. Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
7. Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerde kullanılan veri analizleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Betimsel Yöntem; görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan, elde edilen verilerin belirlenen verilere göre özetlenip yorumlanmasıdır. Betimsel yöntemdeki amaç, düzenlenen verilerin okuyucuya sunulmasıdır. Betimsel analiz için çerçeve oluşturma, bu çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239). Tezlerin incelenmesi sürecinde ise literatür tarama tekniğinden faydalanılmıştır. “Literatür taraması, araştırmada ele alınan konu ve alt konuları ile ilgili bilgi ve araştırma sonuçlarının belirlenerek araştırma probleminin tanımlanması sürecinde başlar. Araştırma probleminin genel olarak belirlenmesinden sonra bununla ilgili çalışmalar incelenir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022, s. 47). Çalışma kapsamında; YÖK’ ün ulusal tez merkezi sayfasından, 2018-2022 yılları arasında okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış, erişime açık olan 29 tez indirilerek incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yöntemi, verilerin elde edilmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. “Belirli kurallara dayalı gerçekleştirilen kodlamalar yoluyla bir metindeki bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği, sistematik, yinelenebilir bir teknik olan içerik analizinde metnin ve belgenin incelenmesi gerekir. Daha sonra bu veriler sınıflara ayrılır, alt ve üst sınıflandırmalar gerçekleştirilir” (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Çalışmada tezler, belirlenen alt problemler bağlamında incelenerek, içerik analizi yöntemiyle kategorilere ayrılmış ve sınıflandırmalar yapılarak, veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerin konu alanları nelerdir?” alt problemine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimi Alanında Yapılmış Tezlerin Konu Alanlarına Göre Dağılımları

Ana tema	Ayrıntı	f	Toplam
Öğretmen yeterlikleri	<i>Okul öncesi öğretmeni</i>	4	9
	<i>Okul öncesi öğretmen adayları</i>	2	
	<i>Sınıf öğretmeni adayları</i>	1	
	<i>Müzik öğretmeni adayları</i>	1	
	<i>Okul öncesi öğretmenlerin orff metodu kullanım yeterlikleri</i>	1	
Şarkı	Şarkı ile yön kavramının öğretilmesi	1	6
	Şarkı dağarcığının incelenmesi	1	
	Şarkı seçme kriterleri	1	
	Materyal olarak şarkı kullanımı	1	
	Şarkı seçme ve öğretme durumu	1	
	Şarkı besteleme	1	
Çocukların gelişim alanları	Çocukların sosyal gelişimleri	6	8
	Özgüven düzeyi	1	
	Duygu düzenleme becerisi	1	
Piyano metotları ve eğitimi	Piyano eğitiminde problemler	1	2
	Piyano metotları	1	
Lisans programı	Okul öncesi müzik eğitimi dersi	1	1
Müzik etkinlikleri	<i>Müzik etkinliği tasarımı</i>	1	3
	<i>Okul öncesi etkinlik kitabındaki müzik etkinliklerinin incelenmesi</i>	1	
	<i>Müzik etkinliklerinin incelenmesi</i>	1	
Yaratıcılık	Müzikli hikaye ve masalların yaratıcılık düzeylerine etkisi	1	2
	Yaratıcı müzik etkinlikleri tasarımı	1	
Öğretmen ihtiyaçları	Okul öncesi öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları	1	1
Ders işleme yöntemi	Edwin E. Gordon'un müziğe eğitme teorisi	1	2
	Orff yaklaşımıyla farklı materyal kullanımı	1	

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerde, öğretmen yeterlikleri (9) ve çocukların gelişim alanlarının (8) en çok çalışılan konular olduğu görülmektedir. Şarkılarla ilgili yapılmış 6, müzik etkinlikleriyle ilgili yapılmış 3 çalışma olduğu görülmektedir. Diğer çalışılan konu alanları ise sırasıyla piyano eğitimi ve metotları 2, ders işleme yöntemi 2, yaratıcılık 2, lisans programları 1 ve öğretmen ihtiyaçları 1 olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablodaki öğretmen yeterlikleri konusunda en çok okul öncesi öğretmenlerin (4) ve okul öncesi öğretmen adaylarının yeterlikleri (2) üzerine çalışmalar yapılmış olup, çocukların gelişim alanlarıyla ilgili olarak sosyal gelişim konusu (6) en çok çalışılan konu olmuştur. Genel olarak Türkiye’de devlet okullarındaki okul öncesi dönem müzik derslerini okul öncesi öğretmenlerin yürütmesinin, tezlerdeki konu alanında okul öncesi öğretmen yeterliklerine daha çok yer verilmesine neden olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezler hangi üniversitelerde yapılmıştır?” alt problemine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimi Alanında Yapılmış Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımları

Üniversite adı	f
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2
Adıyaman Üniversitesi	2
Gazi Üniversitesi	6
Pamukkale Üniversitesi	2
Marmara Üniversitesi	4
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2
Ufuk Üniversitesi	1
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1
İnönü Üniversitesi	3
Üsküdar Üniversitesi	1
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1
İstanbul Okan Üniversitesi	1
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversite	1
Balıkesir Üniversitesi	1
Toplam	29

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi müzik eğitimi alanında, Gazi Üniversitesinde 6, Marmara Üniversitesinde 4, İnönü Üniversitesinde 3, Ondokuz Mayıs Üniversitesinde 2, Adıyaman Üniversitesinde 2, Pamukkale Üniversitesinde 2, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde 2 lisansüstü çalışma olduğu görülmüştür. Diğer üniversitelerde ise sırasıyla, Ufuk Üniversitesinde 1, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde 1, Afyon Kocatepe Üniversitesinde 1, Üsküdar Üniversitesinde 1, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde 1, İstanbul Okan Üniversitesinde 1, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde 1, Balıkesir Üniversitesinde 1 çalışma yapıldığı tabloda görülmektedir. Gazi üniversitesi ve Marmara üniversitesi gibi köklü üniversitelerde okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında lisansüstü çalışmaların daha sık yapıldığı görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerin lisansüstü düzeyi nedir?” alt problemine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3

Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimi Alanında Yapılmış Tezlerin Lisansüstü Düzeyi

Lisansüstü düzey	f
Yüksek Lisans Tezi	27
Doktora Tezi	2
Toplam	29

Tablo 3 incelendiğinde yapılmış tezlerin 27’sinin yüksek lisans, 2’sinin ise doktora tezi olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem müzik eğitimi konusunun genel olarak yüksek

lisans öğrencilerinin dikkatini çeken bir konu olduğunu tablodaki veriler doğrultusunda söyleyebiliriz.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerde kullanılan yöntemler nelerdir?” alt problemine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimi Alanında Yapılmış Tezlerde Kullanılan Yöntemler

Ana Tema	Ayrıntı	f	Toplam
Nitel	Betimsel çalışma	3	11
	Literatür tarama	8	
Nicel	Deneysel çalışma	4	15
	Tarama modeli	11	
Karma	Karma yöntem	3	3

Tablo 4’te görüldüğü gibi, okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış olan tezlerde çoğunlukla nicel yöntemler tercih edilmiştir. 11 tarama ve 4 deneysel olmak üzere toplam 15 nicel çalışma yapıldığı görülmektedir. Nitel çalışmalarda ise en sık kullanılan yöntem literatür tarama (8) ve betimsel yöntem (3) olmuştur. Sadece 3 çalışmada yöntem olarak karma yöntem kullanılmıştır. Bu verilere dayanarak, okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerde tarama modeli ve literatür tarama yönteminin en çok kullanılan yöntemler olduğu, incelenen tezlerin çoğunlukla nicel çalışmalar olduğu, betimsel, deneysel ve karma desenlere ise daha az yer verildiği söylenebilir. İncelenen tezlerin tüm dünyayı etkileyen pandemi dönemine denk gelmesi ve eğitimde online derslere geçilmiş olmasının deneysel çalışmaların daha az tercih edilmesine neden olduğu düşünülmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerde hangi gruplarla çalışılmıştır?” alt problemine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5

Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimi Alanında Yapılmış Tezlerin Çalışma Grupları

Çalışma Grupları	f
Öğretim Elemanları	2
Okul Öncesi Öğretmenleri	12
Okul Öncesi Dönem Çocuklar	7
Piyano Öğretmenleri	1
Şarkılar	2
Müzik Öğretmenleri	2
Müzik Öğretmeni Adayları	1
Anneler	1
Okul Öncesi Piyano Metodu	1
Çocuk Şarkısı Kitapları	1

Sınıf Öğretmeni Adayları	1
Okul Öncesi Öğretmen Adayları	2
Toplam	33

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerde okul öncesi öğretmenlerinin (12) ve okul öncesi dönem çocukların (7) en çok çalışılan gruplar olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları, şarkılar, müzik öğretmenleri, okul öncesi öğretmen adayları 2’şer tezde çalışma grubu olarak yer alırken; piyano öğretmenleri, müzik öğretmeni adayları, anneler, okul öncesi piyano metodu, çocuk şarkısı kitapları ve sınıf öğretmeni adayları ise 1’er lisansüstü tezde çalışma grubu olarak yer almıştır. Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerde araştırmacıların, çoğunlukla okul öncesi öğretmenlerden oluşan çalışma gruplarını tercih ettiği söylenebilir. Konu alanı gereği okul öncesi dönem çocukları da tezlerde çalışma grubu olarak yüksek oranda yer almıştır. Tezlerin müzik alanında yapılmış olmasına rağmen müzik öğretmenleri ve müzik öğretmen adaylarının çalışma grubu olarak fazla tercih edilmemesi dikkat çekici bir bulgudur.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerin veri toplama araçları nelerdir?” alt problemine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda yer almıştır.

Tablo 6

Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimi Alanında Yapılmış Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri Toplama araçları	f
Anket	9
Doküman Analizi	9
Gözlem Formu	3
Görüşme Formu	8
Ölçek	8
Uygulamalı Test	1
Toplam	38

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerde 6 farklı veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Anket (9) ve doküman analizi (9), tezlerde en çok tercih edilen veri toplama araçları olarak dikkat çekmektedir. Kullanılan diğer veri toplama araçları ise görüşme formu (8), ölçek formu (8), gözlem formu (3) ve uygulamalı test (1) olarak tabloda görülmektedir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerde kullanılan veri analizleri nelerdir?” alt problemine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7

Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimi Alanında Yapılmış Tezlerde Kullanılan Veri Analizleri

Ana Tema	Ayrıntı	f	Toplam
Nitel	T-testi	4	34
	Yüzde ve frekans	11	
	Nonparametrik test	1	
	Anova	1	
	Faktör analizi	1	
	Mann Whitney U	6	
	Wilcoxon T testi	2	
	Ki Kare testi	1	
	Manova	1	
	Kruskall Vallis anlamlılık testi	1	
	Kolmogorov Simirnov testi	1	
	Shapiro Wilk testi	1	
	Bağımsız grup T testi	1	
	Korelasyon Testi	1	
	Hiyerarşik regresyon testi	1	
Nitel	İçerik analizi	9	11
	Gruplama	1	
	Betimsel analiz yöntemiyle	1	
Toplam			45

Tablo 7 incelendiğinde, yapılan tezlerde toplam 45 veri analizi kullanıldığı, bu analizlerin 34'ünün SPSS programı, 11'inin ise nitel veri analizi olduğu görülmektedir. SPSS programı kapsamında en çok yüzde ve frekans (11) tercih edilmiştir. Man Whitney U testinin 6, T-testinin 4, Wilcoxon T testinin 2 çalışmada kullanıldığı görülmektedir. Diğer SPSS programları ise sırasıyla Nonparametrik test 1, Anova 1, Faktör analizi 1, Ki Kare testi 1, Manova 1, Kruskall Vallis anlamlılık testi 1, Shapiro Wilk testi 1, Bağımsız grup T-testi 1, Korelasyon testi 1, Hiyerarşik regresyon testi 1 olarak tabloda görülmektedir. Nitel veri analizlerinde en çok içerik analizinin (9) kullanıldığı görülmektedir. Betimsel analiz yöntemi ve gruplama yöntemi de 1'er çalışmada veri analizi olarak kullanılmıştır. Bu verilere dayanarak, tezlerde çoğunlukla nicel veri analiz yöntemlerinin tercih edildiği, nitel analiz yöntemlerine dayalı tezlerin daha az olduğu söylenebilir. Bu durum tezlerde kullanılan yöntemlerle doğrudan bağlantılı olarak nicel desende yapılan çalışmaların daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerde en çok çalışılan konu alanları öğretmen yeterlikleri ve çocukların gelişim alanları konuları olduğu tespit edilmiştir. Bu konu alanlarına ilişkin olarak okul öncesi öğretmeni, okul öncesi öğretmen adayları yeterlikleri ile çocukların sosyal gelişimlerinin, araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen konu alanları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenliği lisans programı ve öğretmen ihtiyaçlarının en az çalışılan konu alanları olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmacılar için konu alanında öğretmen yeterliklerinin ve çocukların sosyal gelişimlerinin diğer konu alanlarına göre daha önemli olduğu

görülmüştür. Türkiye’de devlet okullarında okul öncesi dönemde müzik derslerini okul öncesi öğretmenlerinin yürütmesi, müzik araştırmacıları tarafından okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının müzikal anlamdaki yeterliklerinin ve donanımlarının araştırılmasına ve değerlendirilmesine ortam hazırlamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin, çocukların müzik derslerine girmelerine rağmen lisans programıyla ilgili yapılan çalışmaların az olduğu sonucu dikkat çekmektedir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan müzik eğitimi dersi ile, müzik öğretmenliği lisans programında yer alan okul öncesi dönem müzik dersinin süre, içerik, uygulama gibi değişkenler bakımından incelenmesi önerilmektedir. Okul öncesi dönem müzik eğitiminin çocukların gelişim alanları için son derece önemli olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Yıldız, 2019; Deleş ve Kaytez, 2020) olmasına rağmen, müzik derslerini müzik öğretmenliği mezunlarının yerine bir dönem müzik eğitimi almış olan okulöncesi öğretmenlerinin yürütüyor olması dikkat çekicidir. Devlet okullarımızda da özel kurumlarda olduğu gibi okul öncesi dönem müzik derslerine branş öğretmenlerinin girmesinin sağlanması ve bu konuda gerekli yasal düzenlemelerin yapılması önemle önerilmektedir. Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerin çoğunlukla Gazi üniversitesi ve Marmara üniversitesi bünyesinde tamamlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Gazi üniversitesi ve Marmara üniversitesi buldukları konum, akademik kadro, çalışma gruplarının ulaşılabilirliği ve kaynak bakımından zengin üniversiteler olduğu için bu üniversitelerde çalışmaların fazla olması beklendik bir sonuçtur. Bu sonuç doğrultusunda okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerin ülkemizde çok az sayıda olduğu düşünülmektedir. Bireyin müzik ile olan ilişkisinin anne karnında başladığı ve çocuğun gelişimine olumlu katkılarının olduğu (Uluğbay, 2013; Başer, 2015) düşünülürse, okul öncesi dönemde müzik eğitime ve bu alanda yapılan çalışmalara daha fazla değer verilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Yeni yapılacak çalışmalarda araştırmacıların okul öncesi dönem müzik eğitime ilişkin yararlı, yapıcı ve alana katkı sağlayan çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Çalışma grubunda yer alan 29 tezdin 27’ sinin yüksek lisans 2’ sinin ise doktora tezi olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemle ilgili yapılan tezlerin doktora tezi olarak sayıca dikkat çekici oranda az olması, doktora düzeyindeki araştırmacılarca bu konunun tercih edilmediğini göstermektedir. Doktora düzeyi süre, imkan ve deneyim bakımından deneysel araştırmalara, gözlemlere ve kapsamlı literatür taramalarına daha uygun bir dönemdir. Ülkemizde okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında doktora yapmış alan uzmanı akademisyenlere de ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerin çoğunluğunun tarama modeli olmak üzere nicel çalışmalar olduğu, nitel çalışmalarda ise literatür tarama yönteminin

sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından en az tercih edilen yöntemler ise karma, deneysel ve betimsel yöntemler olmuştur. Okul öncesi dönem ile ilgili kaynakların daha ulaşılabilir düzeyde olması, incelenen tezlerin pandemi döneminde yapılmış olması gibi nedenlerle, yapılan nitel çalışmalarda araştırmacıların literatür tarama modeline yönelmiş olabileceği düşünülmektedir. Nicel çalışmalarda çoğunlukla tarama modelinin seçilmiş olması, anket ve ölçek gibi kolay uygulanabilir yöntemlerin tercih edildiğini göstermektedir. Araştırmacıların deneysel, karma, betimsel ve eylem araştırması türlerinde daha çok çalışma yapmaları önerilmektedir. İncelenen tezlerde en sık kullanılan çalışma gruplarının okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi dönem çocukları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönem müzik eğitimi derslerine okul öncesi öğretmenlerinin girdikleri ve konu içeriği okul öncesi dönem çocuklar olduğu için en çok bu çalışma gruplarıyla çalışıldığı görülmektedir. Tezlerin müzik eğitimi alanında olmasına rağmen, müzik öğretmenleri ve müzik öğretmeni adaylarıyla yapılan çalışma sayısının az olması dikkat çekmektedir. Günümüzde özel okulların giderek yaygınlaşmasıyla müzik öğretmenliği mezunları bu kurumlarda çalışmakta ve okul öncesi dönemde müzik derslerini yürütmektedirler. Ancak müzik öğretmenliği lisans programında okul öncesi dönem müzik eğitimine ilişkin yeterli bilgi, birikim, tecrübe ve uygulamaya dönük deneyim sahibi olamayan mezunlarımızın bu kurumlarda karşılaştıkları sorunların incelenmesi, ihtiyaçlarının belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu konuya ilişkin araştırmaların yapılması, gerekli durumlarda lisans programlarının güncellenmesi, müzik öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenerek öğretmenlerin ihtiyaçlarının bir ölçüde karşılanabilmesi önerilmektedir. Çalışma grubunda yer alan tezlerde en çok kullanılan veri toplama araçlarının anket, doküman analizi, ölçek ve görüşme formu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem formu ve uygulamalı test ise en az kullanılan veri toplama araçları olmuştur. Tezlerin çoğunluğunun nicel çalışmalar olması nedeniyle, araştırmacılar veri toplama aracı olarak anket ve ölçek kullanmayı tercih etmişlerdir. Nitel çalışmalarda ise tarama modeli ile yapılmış çalışmaların daha fazla olması, doküman analizi ile veri toplamanın daha sık tercih edilmesini açıklamaktadır. Farklı veri toplama araçlarının da kullanıldığı çalışmaların yaygınlaşması yararlı olacaktır. Okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış tezlerin çoğunluğunda nicel veri analizlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. En sık kullanılan nicel veri analizleri yüzde ve frekans, Mann Whitney U, T- testi olurken, nitel analizlerden en sık tercih edilen ise içerik analizi olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem müzik eğitimi alanında yapılmış olan tezlerin çoğunlukla nicel yöntemlerle yürütüldüğü, anket ve ölçeklerin daha sık kullanıldığı, frekans-yüzde ve SPSS

analizlerinin tercih edildiği görülmektedir. Bu araştırmalar daha çok bir durumun tespit edilmesi ve ortaya konması bakımından önemli olarak görülmekte, ancak ortaya konan durumun çözümüne yönelik bir katkı sunamamakta, yalnızca önerilerle alana katkı sunmaktadırlar. Belirlenen durumların çözümlenebilmesi ya da çözüme yönelik yol gösterilmesi amacıyla daha çok nitel ve deneysel çalışmalara, eylem araştırmalarına ağırlık verilmesi yararlı olacaktır.

Kaynakça

1. Aral, N., Can Yaşar, M. (2015). *36-72 aylık çocuklar için eğitim programı. Okul öncesi eğitim programları*. Aysel Köksal Akyol (Ed.) S:78-112, Ankara: Hedef Yayınları.
2. Başer, F. A. (2015). Müziğin okul öncesi dönemde çocuk gelişimine katkısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(8). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11229/134063>
3. Bekan, T. (2019). *Okul öncesi dönemde piyano eğitiminde karşılaşılan problemler ile ilgili öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
4. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. s. 47.
5. Deleş, B., Kaytez, N. (2020). Çocuk gelişiminde müziğin yeri ve önemi. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), s. 133-142. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/57514/802257>
6. Dikici, A., (2002). *Orff tekniği ile verilen müzik eğitiminin matematik eğitimine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/34986> sayfasından erişilmiştir.
7. Erden, E., Şeker, S. ve Topoğlu, O. (2012). Music education in preschool period. *IJECER*, 1(2), s. 1-12. Retrieved from <http://www.ijecer.net/pfi-sayfalar.php?id=91>
8. Etopio, E. A. (2009). *Characteristics of early musical environments associated with preschool children's music skills*. (Doktora Tezi). State University of New York at Buffalo. https://www.researchgate.net/publication/36712262_Characteristics_of_early_musical_environments_associated_with_preschool_children's_music_skills sayfasından erişilmiştir.
9. Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2001). *Creative expression and play in early childhood*. (3rd Edition). NJ: Merrill.
10. Kitirci, B., Özcan, I., Keleş, B. Y., Torun, Ş. (2015). *Farklı müzik bileşenleri ve çalgı aleti tınlarının emosyon değişimlerine etkisi*. VI. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Kütahya. [\(PDF\) Farklı Müzik Bileşenleri ve Enstrüman Tınlarının Emosyon Değişimlerine Etkisi \(The Impact of Different Musical Elements and Musical Timbre of Instruments on Emotion\) \(researchgate.net\)](#) sayfasından erişilmiştir.
11. Küçüköncü, Y. (2000). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 8-12. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11136/133196>
12. Schellenberg, G. E. (2012). Music lessons, emotional intelligence, and iq. *Music Perception*, 29(2), 185-194. DOI: 10.1525/mp.2011.29.2.185

13. Sığırtmaç, A. (2002). Müzik eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), s. 23-25. Retrieved from <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/1607/>
14. Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
15. Tezel Şahin, F. (2006). *Müzik ve hareket. Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
16. Uluğbay, S. (2013). Müzik eğitiminin çocuk zekâsına olan etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210008>
17. Ürfüoğlu, A. (1989). *Bebeklik ve okul öncesi dönemde müziğin gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
18. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
19. Yıldız, G. (2019). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

(EXAMINATION OF PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' VIEWS ON SCIENCE LITERACY)

DİLARA ÜNLÜ¹, HASENE ESRA YILDIRIR²

¹ Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir, Türkiye, unludilara99@gmail.com

² Balıkesir Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Balıkesir, Türkiye, epoyraz@balikesir.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Türkiye'nin batısında yer alan bir eğitim fakültesinin fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya 1.,2.,3. ve 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarından 144 kişi katılmıştır. Örneklem olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacıların hazırladığı 6 açık uçlu sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anketten elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının fen okuryazarı bireyleri bilimsel kavramları anlayabilen, açıklayabilen ve teknolojik gelişmeleri izleyip yaşamında kullanabilme becerisine sahip olabilen kişiler olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları fen okuryazarlığının bilimin gelişmesini sağladığını, öğrencilerde fen okuryazarlığını gelişmesi için teknoloji ve materyal kullanımının artması gerektiğini ve fen okuryazarlığının bireye çevre bilinci kazandırdığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi öğretmen adayları, Fen okuryazarlığı, Görüş

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the views of pre-service science teachers on science literacy. The survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The sample of the study consisted of pre-service science teachers from a faculty of education located in western Turkey. A total of 144 1st, 2nd, 3rd and 4th grade pre-service science teachers participated in the study. The sample was determined by convenient

(easily accessible) sampling method from non-probability based sampling methods. A questionnaire consisting of 6 open-ended questions prepared by the researchers was used as data collection tool. The data obtained from the questionnaire were analyzed by content analysis. In the study, it was determined that pre-service teachers defined science literate individuals as individuals who can understand and explain scientific concepts and have the ability to follow technological developments and use them in their lives. In addition, pre-service teachers stated that science literacy enables the development of science, that the use of technology and materials should increase in order to develop science literacy in students, and that science literacy gives individuals environmental awareness.

Keywords: Pre-service science teachers, Science literacy, View

GİRİŞ

Fen okuryazarlığı, fen bilimleri öğretim programının en önemli amaçlarından biridir. En genel tanımıyla, bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, etraflarındaki dünya hakkında merak duygularını sürdürmeleri için gerekli olan fen ile ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerinin bir birleşimidir (Demirelli, Kavak ve Tufan, 2006). Fen okuryazarlığı diğer adıyla bilim okuryazarlığı ülkemiz öğrencilerin olmalarını istediğimiz bir durumdur. Fen okuryazarı birey, çevresini anlayan çevre bilincine sahip gündelik hayatta yaşadığı problemlere çözüm önerisi getirebilen, merak eden, araştıran, deneyerek analiz edebildir. Bilimin doğasına uygun hareket ederek, fen kavramlarını ve terimlerini anlar, formüllerini kullanarak uygun alanlara entegre eder. Günlük yaşamda karşılaştığı problemlere çözüm önerisi getirirken bilimsel süreç becerilerini kullanır. Fen okuryazarlığı sayesinde bireyler 21.yy becerilerini kazanabilirler (Başar ve Elyıldırım, 2022; Can ve Çelik, 2019; Tunç Şahin ve Say, 2010).

Fen öğretim programları aracılığıyla fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi dünya üzerinde birçok ülkenin önceliği haline gelmiştir (Turgut, 2007). Bu nedenle ülkeler fen okuryazarlığını öğretim programlarına katarak düzenlemeye başlamışlardır. Öğretim programları öğrencilerin bilgiyi ezbere dayalı öğrenmelerini değil, bilgiyi hayatlarına entegre etmelerini beklemektedir. Fen okuryazarlığının öğretim programındaki önemine bağlı olarak araştırmacılar çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarda ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinden (Şahin, Sanalan, Bektaş ve Kaygısız, 2010), yükseköğretimdeki göçmen öğrenciler ve öğretmenlerinden (Kayacan ve Koç, 2021), altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden (Salcı ve Aydın, 2021) ve okul öncesi öğretmenlerinden (Başar ve Elyıldırım, 2022) veri toplanmıştır. Evrensel Fen Okuryazarlık Ölçeği (Salcı ve Aydın, 2021; Başar ve Elyıldırım, 2022), Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği (Başar ve Elyıldırım, 2022), Fen Okuryazarlık Ölçeği (Şahin, Sanalan, Bektaş ve Kaygısız, 2010; Kayacan ve

Güneş Koç, 2021) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu (Kayacan ve Koç, 2021) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin fen okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve fen öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu (Başar ve Elyıldırım, 2022), ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğu (Salcı ve Aydın, 2022), ebeveyn fen okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir şekilde öğrenci başarısını yordayabildiği (Şahin, Sanalan, Bektaş ve Kaygısız, 2010) ve yükseköğretimdeki öğrenim gören göçmen öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir (Kayacan ve Güneş Koç, 2021). Araştırmacılar, ilkokul ve ortaokul Fen Bilgisi dersi öğretim programında vurgulanan fen okuryazarlığı kavramının, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da vurgulanması gerektiğini (Başar ve Elyıldırım, 2022), ebeveynlerin çocukların eğitimleri ile ilgilenmesinin onların fen başarısını artıracaklarını (Şahin, Sanalan, Bektaş ve Kaygısız, 2010), göçmen öğrencilerin fen okuryazarlıklarını artırmak adına öğretmenlerinin öğrencilerin problemleri konusunda farkındalık kazanmalarını sağlayıcı eğitim verebileceklerini (Kayacan ve Güneş Koç, 2021) belirtmişlerdir. Salcı ve Aydın (2022) öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık düzeylerini artırmak için onların teknolojik tasarımları incelemeye, müzeleri ziyaret etmeye, bilim insanların buluşlarını hikayeleştirmeye, bilimsel dergi ve belgeselleri takip etmeye ve yaratıcılıklarını kullanarak teknolojik araç ve gereç tasarlamaya teşvik edilmelerinin önemli olduğunu önermişlerdir. Alanyazında fen okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların çoğunda örneklemin fen okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlığı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir grubun belirli bir konudaki özelliklerini belirlemek üzere verilerin toplanmasını, geçmişte ya da halen var olan bir durumla ilgili görüş ve eğilimlerin betimlenmesini içeren bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini, Türkiye'nin batısında yer alan bir eğitim fakültesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya 35 1. sınıf, 41 2. sınıf, 44 3. sınıf ve 44 4. sınıf olmak üzere toplam 144 öğretmen adayı katılmıştır. Örneklem olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun (kolay

ulaşılabilir) rnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada katılımcılar sınıf düzeyine ve sınıftaki ğrenci sayısına bağlı olarak A1'den A144 olacak şekilde kodlanmıştır. Katılımcılar lisans eğitimlerinde fen okuryazarlığının temelini oluşturan “Fen ğrenme ve ğretim Yaklaşımları” ve “Fen ğretimi I-II” derslerini almaktadırlar.

Veri Toplama

Bu çalışmada ğretmen adaylarının fen okuryazarlığı ile ilgili görüşlerini öğrenmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Fen Okuryazarlığı Açık Uçlu Anketi” kullanılmıştır. Anketin hazırlanması sürecinde literatürdeki fen okuryazarlığı ile ilgili çalışmalardan (Kaya ve Bacanak, 2013) yararlanılarak 8 açık uçlu soru oluşturulmuştur. Fen Bilgisi Eğitimi alanında uzman iki ğretim üyesinden ve iki fen bilimleri öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların nerileri soru sayısı 6'ya dşrlmştir. Anket sorularının amaca uygunluğu ve ifadelerin anlaşılabilirliğini belirlemek için 10 fen bilgisi ğretmen adayı ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot uygulamanın analizleri ve ğretmen adaylarının görüşleri sonucunda sorular ile ilgili bir problem olmadığı belirlenmiş ve anket örneklem grubuna uygulanmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının cevaplarından kodlar oluşturul ve kodlara yönelik örnek alıntılar verilmiştir. Verilerin güvenirliği sağlamak amacıyla bir fen bilimleri öğretmeninden yardım alınmıştır. Fen bilimleri öğretmenine rastgele seçilmiş 29 anket verilerek kodlama yapması istenmiştir. Güvenirlik değeri, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcı güvenirliği formülüne göre hesaplanmış ve %85 olarak belirlenmiştir. %80 üzerindeki değerlerin kodlayıcılar arası güvenirlik için yeterli olduğu ifade edildiği için analizin yeterli düzeyde güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Güvenirlik hesaplaması sonrasında kodlayıcılar arasında görüş ayrılığı yaşanılan noktalar tekrar gözden geirilmif, tartışılmış ve görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde Fen Okuryazarlığı açık uçlu anketine verilen cevapların analiz bulguları yer almaktadır. Anketin “Sizce fen okuryazarlığı nedir?” sorusuna 13 ğretmen adayının “bilmiyorum” cevabını vermiştir. Diğer ğretmen adaylarının cevaplarına ait kodlar ve örnek ifadeler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Fen Okuryazarlığı Kavramına Yönelik ğretmen Adaylarının Görüşleri

Kod	Örnek İfade	f	%
Bilimsel okuryazarlık	Bilimsel kavramları anlayabilmesi, açıklayabilmesi ve teknolojik gelişmeleri izleyip yaşamında kullanabilme becerisine sahip kişilerdir (ÖA73).	91	69,47
Bilimsel süreç becerilerine sahip olma	Araştırma yapabilen, yaratıcı, bilimsel basamakları kurabilen, gözlem yapabilen bireyler olmak (ÖA84).	20	15,26
Rasyonel düşünme	Kişisel, sosyal, siyasal, ekonomik sorunlar ve yaşamda karşılaşılabileceği muhtemel konularla ilgili rasyonel düşünme için gerekli bir sivil yetkinliktir. (ÖA73).	11	8,40
Problem çözme yeteneğine sahip olma	Günlük problemlerini bilimsel yöntemlere göre çözebilen, yenilikçi, problemler karşısında alternatif çözüm yolları geliştirebilen bireyler fen okuryazarı bireylerdir (ÖA130).	3	2,29
Araştıran-sorgulayan	Bilimi ve teknolojiyi kapsayan, onlarla birlikte gelişen, değişen, yenilikçi ve araştıran- sorgulayan bireylerin yaptığı okuryazarlıktır (ÖA139).	3	2,29
Alan bilgisi	Kimya, biyoloji ve fizik konularında öğrencilerin bilgi birikimlerinin artması ve herhangi bir konuyla karşılaşılınca fene başvuran kişidir (ÖA119).	3	2,29
Toplam		131	100

Öğretmen adaylarının fen okuryazarlığı ile ilgili görüşlerinden 6 kod ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları fen okuryazarlığını en çok “bireyin bilimsel kavramları anlayabilmesi, açıklayabilmesi, alanı ile ilgili teknolojik ve güncel kaynakları takip edebilmesi” şeklinde tanımlamışlardır. Öğretmen adayları fen okuryazarlığını ikinci olarak bilimsel süreç becerilerine sahip olan bireyler üçüncü olarak ise rasyonel düşünme yetisine sahip bireyler olarak tanımlamışlardır. 1.sorunun devamında öğretmen adaylarına “Fen okuryazarı olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu sorulmuştur. 61 öğretmen adayı “Evet”, 36 öğretmen adayı “Hayır” ve 13 öğretmen adayı “Kısmen” cevabını vermişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

ÖA78: Evet. Çünkü bilimsel gelişmeleri yakından takip ediyorum.

ÖA45: Hayır. Fen okuryazarlığı çalışma yapanlara denir. Ben fen ile ilgili çalışmalar yapmıyorum.

ÖA144: Kısmen. Çünkü ben fen bilimleri öğretmeni olacağım. Benim mesleğimin gereği bilim bilmem gerekiyor ama çok da fen okuryazarı olduğumu düşünmüyorum.

Anketin 2. sorusunda fen okuryazarlığının bilime katkısının ne olduğu sorulmuştur. Bu soruya 12 öğretmen adayı fikirlerinin olmadığını belirtmiştir. Diğer öğretmen adaylarının cevaplarına ait kodlar ve örnek ifadeler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Fen Okuryazarlığı’nın Bilime Katkısı İle İlgili Görüşleri

Kod	Örnek İfade	f	%
Bilimin gelişmesini sağlamak	Bilimin gelişmesi ve kendini yenilemesine yardımcı olarak, kolaylık sağlar (ÖA19).	93	70,46

Toplum olarak bilinçlenme	Bilim insanı gibi yetişmek adına ilk basamakları çıkabilmek, toplumsal olarak bilime, bilimsel olaylara karşı belli bir bakış açısına sahip olabilmemizi sağlar (ÖA110).	14	10,6
Bilgilerin günlük hayatta kullanılmasını sağlama	Öğrencilerin öğrendiklerini kendi yaşantılarında kullanmalarına katkıda bulunabilir (ÖA93).	10	7,57
Problem çözme becerisi kazanma	Bilgiye ulaşmada, problemleri çözmeye kolaylık sağlar (ÖA9).	8	6,06
Bilime karşı ilgiyi artırma	Küçük yaştan öğrencilerin bilime karşı ilgisini artırabilir. Öğrencileri bilime, araştırmaya ve teknolojiye yönlendirir (ÖA115).	5	3,8
Rasyonel düşünme	Bilim hakkında rasyonel düşünmeyi sağlar (ÖA88).	2	1,51
Toplam		132	100

Öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının bilime katkısı ile ilgili görüşlerinden 6 kod oluşturulmuştur (Tablo 2). Öğretmen adayları en çok fen okuryazarlığının bilime katkısı olduğunu belirtmişlerdir. İkinci olarak fen okuryazarlığının toplumu bilim konusunda bilinçlendirdiğini görüşü ortaya çıkarken en az rasyonel düşünmeyi sağladığı görüşü ortaya çıkmıştır.

Anketin 3. sorusunda öğretmen adaylarına “Öğretmen olduğunuzda öğrencileri fen okuryazarı yapmak için neler yapabilirsiniz?” sorusu sorulmuştur. 4 öğretmen adayı fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Diğer öğretmen adaylarının cevaplarına ait kodlar ve örnek ifadeler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Fen Okuryazarı Olmasına Yönelik Görüşleri

Kod	Örnek İfade	f	%
Teknoloji ve materyal kullanma	Deney, materyal ve robotik kodlama eğitimleri, simülasyonlar kullanırım (ÖA75).	32	22,86
Bilimsel kaynakları takip etme	Etkinlik, bilimsel dergi, kitap ve makale okumak (ÖA26).	31	22,13
Bilimi sevdirmeye	Bilimi çocuklara sevdirmeye çalışacağım (ÖA2).	24	17,12
Fen bilimlerini öğretme	Dersi anlatmak değil öğretmek amaçlı anlatırım (ÖA55).	20	14,27
Merak uyandırma	Merak duygularını geliştirebilirim (ÖA36).	13	9,28
Günlük hayat ile ilişkilendirme	Fen konularını gündelik hayatla deneyimlemelerini sağlarım (ÖA45).	13	9,28
Alan bilgisinin yeterliliğini sağlama	Önce kendimi geliştirir, bol bol tekrar yaparım. Daha sonra öğrencilere aktarırım (ÖA3).	4	2,85
Problem çözme yeteneği kazandırma	Onlara rasyonel düşünme yetisi ve problem çözme yeteneği kazandırarak bu ikisini kullanmalarını sağlarım (ÖA27).	3	2,14
Toplam		140	100

Öğretmen adaylarının öğrencilerin fen okuryazarı olmasına yönelik görüşlerinden 8 kod ortaya çıkmıştır (Tablo 3). Öğretmen adaylarının çoğunluğu öğrencilerin fen okuryazarı

olması için derslerinde teknolojiyi ve materyal kullanmayı düşündüklerini ve bilimsel kaynakları takip ederek öğrencileri bilinçlendireceklerini belirtmişlerdir.

Anketin “Sizce fen okuryazarı olmak bireye ne kazandırır?” şeklindeki dördüncü sorusuna beş öğretmen adayı bilmiyorum yanıtını vermişlerdir. Diğer öğretmen adaylarının cevaplarına göre oluşturulan kodlar ve örnek ifadeler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Fen Okuryazarlığının Bireye Kazandırdıkları ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Kod	Örnek İfade	f	%
Çevre bilinci kazanma	Çevresine daha bilinçli bakmasını sağlar (ÖA15).	40	28,77
Problem çözme yeteneği kazanma	Problemler karşısında çözümlerini kendileri üretirler. Yeni konular hakkında fikirler üretirler (ÖA36).	23	16,54
Bilimsel düşünebilme	Olaylara bilimsel bakabilme yeteneği kazandırır (ÖA59).	23	16,54
Farklı bakış açıları kazanma	Farklı bakış açıları oluşturmayı sağlar (ÖA6).	20	14,38
Feni anlamlandırma	Genel kültür, eğitimde fen bilimlerini daha iyi kavramış olmak (ÖA47).	15	10,79
Bilime önem verme	Daha bilgili, bilime önem veren, meraklı kişiler oluşur (ÖA19).	13	9,35
Teknoloji keşfi	Yeni teknolojileri keşfetmesini sağlar (ÖA66).	5	3,59
Toplam		139	100

Öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının bireye kazandırdıkları ile ilgili görüşlerinden 7 kod oluşturulmuştur (Tablo 4). Öğretmen adaylarının cevaplarından en çok fen okuryazarlığının bireylerin çevresine daha bilinçli bakmasını sağlayacağı en az ise bireyin teknolojik yeni gelişmeleri öğrenmesini sağlayacağı görüşü ortaya çıkmıştır.

Anketin “Fen okuryazarlığını etkileyen değişkenler nelerdir?” şeklindeki 5. Sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan kodlar ve örnek ifadeler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Fen Okuryazarlığını Etkileyen Değişkenler İle İlgili Görüşleri

Kod	Örnek İfade	f	%
Toplum ve çevre	Toplum, çevre, yeni buluşlar etkileyebilir (ÖA5).	35	24,30
Bilime olan ilgi	Kitap okumak, bilimi takip etmek, fen okuma becerisi etkiler (ÖA80).	25	13,56
Teknoloji	Teknolojideki değişimler ve gelişmeler etkilemektedir (ÖA24).	21	14,58
Bilgi düzeyi	Öğrencilerin bilgi düzeyi etkilemektedir (ÖA35).	20	13,88
Ekonomik durum	Öğrencilerin eğitim aldıkları okulun ekonomik durumu, maddiyat etkiler (ÖA87).	20	13,88
Eğitim sistemi	Eğitim sistemi, öğrencilerin eğitim düzeyi ve bakış açıları fen okuryazarlığını etkiler (ÖA31).	12	4,54
Gündelik yaşantı	Günlük yaşamda karşımıza çıkan etmenler olabilir (ÖA64).	11	7,64

Toplam	144	100
--------	-----	-----

Öğretmen adaylarının fen okuryazarlığını etkileyen değişkenler ile ilgili görüşlerinden 7 kod ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları en fazla oranla fen okuryazarlığını toplum, çevre ve bilimsel alanda ortaya çıkan yeni buluşların etkileyeceğini belirtmişlerdir. İkinci görüş olarak fen okuryazarlığının toplumun bilimsel araştırmalara olan ilgilerinden etkileneceği üçüncü olarak ise teknolojinin gelişmesiyle fen okuryazarlığının gelişeceğini, bunun önemli bir etken olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

Anketin “Fen bilimleri dersinde fen okuryazarlığının gelişmesi için ne gibi çalışmalar yapılabilir?” şeklinde 6. sorusuna ait kodlar ve örnek ifadeler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri Dersinde Fen Okuryazarlığı’nın Gelişmesine Yönelik Yapılması Gereken Çalışmalar İle İlgili Görüşleri

Kod	Örnek İfade	f	%
Öğrenme ortamı	Laboratuvar ve bilim merkezlerinin açılmasıyla gelişebilir (ÖA17).	69	47,92
Araştırmaya teşvik etme	Öğrencilere araştırmaya yönelik ödevler ve görevler verilebilir (ÖA36).	30	20,83
Bilinçlendirme	Seminer düzenlenerek, öğrencileri bilinçlendirmek (ÖA15).	21	14,58
Öğretim programı	Öğretim programına fen okuryazarlığına yönelik ders eklemek (ÖA25).	12	8,33
Günlük hayatla ilişkilendirme	Günlük yaşamdan, çevreden örneklerin verildiği ve araştırmaların yapıldığı içerikler olmalı (ÖA58).	12	8,33
Toplam		144	100

Öğretmen adayları fen okuryazarlığının gelişmesi için yapılabilecek çalışmalar ile ilgili görüşlerinden 5 kod ortaya çıkmıştır (Tablo 6). Öğretmen adayları fen bilimleri dersinde fen okuryazarlığının gelişmesine için en çok öğrenme ortamlarına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca öğretmen adayları öğrencilerin araştırma sürecini yaşamalarının fen okuryazarlığını artıracaklarını belirterek derslerde öğrencileri araştırmaya teşvik edecek ödevler ve görevler verilmesini gerektiğini vurgulamışlardır. Fen okuryazarlığının gelişmesini sağlamak için öğretim programına fen okuryazarlığını geliştirmeye yönelik derslerin dahil edilmesi ve ders içeriğinin fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirilmesini sağlayacak şekilde olmasını gerektiğini belirtmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunluğu fen

okuryazarlığını bireyin bilimsel kavramları anlayabilmesi, açıklayabilmesi, alanı ile ilgili teknolojik ve güncel kaynakları takip edebilmesi şeklinde tanımladıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ayrıca fen okuryazar bireylerin bilimsel süreç becerilerine sahip olabilen, rasyonel düşünebilen, problem çözme becerisine sahip olabilen, araştırma-sorgulayan ve alan bilgisini kullanabilen bireyler olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar literatür ile benzerlik göstermektedir (Kaya ve Bacanak, 2013). Öğretmen adaylarının çoğunluğu bilimsel çalışmaları takip ettikleri için kendilerini fen okuryazar olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Tekin, Aslan ve Yağız (2016) öğretmen adaylarının yeterli düzeyde fen okuryazarı olmadığını, Can ve Çelik (2020) ise fen bilgisi öğretmen adaylarının tüm boyutlarda evrensel fen okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Fen okuryazar bireylerin yetiştirilmesinde başlıca ortamlardan biri eğitim ve öğretim ortamıdır. Bu nedenle öğrencilerin fen okuryazar bir birey olabilmesi için fen okuryazar öğretmenlerinin olması en önemli etmenlerden biridir (Can ve Çelik, 2020).

Öğretmen adayları fen okuryazarlığının bilimin gelişmesini, toplumun bilinçlenmesini, bilgilerin günlük hayatta nasıl kullanıldığının öğrenilmesini, problem çözme becerisinin kazanılmasını, bilime olan ilginin artmasını ve rasyonel düşünmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları öğrencilerin fen okuryazarlığını geliştirmek için öğretmenlerin derslerinde teknoloji ve materyal kullanması, bilimsel kaynakları takip etmesi, öğrencilere bilimi sevdirmesi, merak uyandırması, feni günlük hayatla ilişkilendirmesi, alan bilgisini sürekli artırması ve öğrencilere problem çözme becerisi kazandırması gerektiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar öğretmen adaylarının fen okuryazarlığı ile ilgili görüşlerini araştıran çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Kaya ve Bacanak, 2013).

Öğretmen adaylarının çoğunluğu fen okuryazarlığının bireylere çevre bilinci kazandıracağını belirtmişlerdir. Can ve Çelik (2020) fen bilgisi öğretmen adaylarının karakter ve değerler boyutu altında ekolojik dünya görüşlerinin, Akçay ve Pekel (2017) ise öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılıklarının orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Can ve Çelik (2020) fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca aldıkları derslere bağlı olarak çevre bilinci ve çevre duyarlılıklarının daha yüksek olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu nedenle öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının en çok çevre bilincini kazandırmada etkili olduğunu belirtmeleri beklenen ve istenilen bir sonuçtur. Ayrıca öğretmen adayları fen okuryazarlığının bireylere problem çözme yeteneği, farklı bakış açıları ile olayları değerlendirebilme, bilimsel düşünme yeteneği

kazandıracığını, bireylerin fen okuryazarlığının gelişmesiyle bilime daha çok önem vereceklerini ve teknolojik gelişmeleri keşfedeceklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu fen okuryazarlığının toplum ve çevreden etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bilime olan ilgi, teknolojik değişimler, öğrencilerin bilgi düzeyi, ekonomik durum, eğitim sistemi ve gündelik yaşantı gibi faktörleri de düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu fen okuryazarlığını geliştirilmesi için laboratuvarların kullanılması ve bilim merkezlerinin açılması gibi öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun sorgulayabilen, kendini iyi bir şekilde ifade edebilen, bilimsel tartışmalara katılabilen, bilimin toplumu nasıl etkilediğini ve ondan nasıl etkilendiğini öğrenen gelişimci bireylerin yetiştirilmesini sağlayan öğrenme ortamlarının oluşturulması çok önemlidir. Özdemir (2010) böyle öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen okuryazarlığını artıracığını vurgulayarak “bilim kampları” ve “bilim müzeleri” gibi öğrenme ortamlarının artırılması gerektiğini önermiştir. Ayrıca öğretmen adayları öğrencilerin araştırmaya teşvik edilmesi ve seminer gibi etkinliklerle bilinçlendirilmesi gerektiğini, öğretim programlarına fen okuryazarlığına yönelik dersler eklenmesi ve fen bilimleri derslerinde fen okuryazarlığının gündelik hayatla ilişkilendirilmesini sağlayacak içeriklerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar literatür ile benzerlik göstermektedir (Kaya ve Bacanak, 2013; Salcı ve Aydın, 2022).

Bu sonuçlara bağlı olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca fen okuryazarlığına yönelik derslerin birinci sınıftan itibaren her sınıf seviyesinde olması öğretmen adaylarının fen okuryazarlığını geliştirecektir. Böylece öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması gibi derslerinde öğrencilerinin fen okuryazarlığını geliştirmeye yönelik derslerini planlayabilecek, etkinlik ve materyallerini hazırlayabileceklerdir.

KAYNAKÇA

1. Akçay, S. ve Pekel, F. O. (2017). Öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 1174-1184.
2. Başar, T. ve Elyıldırım, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin fen okuryazarlık düzeyleri ile fen öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1268-1302.
3. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

4. Can, Ş. ve Çelik, C. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının Türkiye istatistiki bölge birimlerine göre evrensel fen okuryazarlık düzeyi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 112-133.
5. Demirelli, H., Kavak, N. ve Tufan, Y. (2006). Fen-teknoloji okuryazarlığı ve informal fen eğitimi: Gazetelerin potansiyel rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3),17-28.
6. Kaya, M ve Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının düşünceleri: fen okuryazarı birey yetiştirmede öğretmenin yeri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 209-228.
7. Kayacan, K. ve Güneş Koç, R.S. (2021). Göçmen öğrencilerin evrensel fen okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi: öğretmenler bu konuda ne düşünüyor. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 547-575.
8. Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: SAGE.
9. Özdemir, O. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 42-56.
10. Salcı, E. ve Aydın, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeyleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 202-219.
11. Salcı, E. ve Aydın, A. (2022). Öğretmen ve öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 92-109.
12. Şahin, R., Sanalan, V., Bektaş, Ö. ve Kaygısız, Y. (2014). Ebeveynlerin fen okuryazarlık düzeylerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarılarına etkisi. *Erzincan University Journal of Science and Technology*, 3(1), 125-143.
13. Tekin, N., Aslan, O. ve Yağız, D. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 23-50.
14. Turgut, H. (2007). Herkes için bilimsel okuryazarlık. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(2), 233-256.

ÖĞRETMENLERİN PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ İLE MESLEKİ DOYUMLARININ İNCELENMESİ

HÜLYA ELİBOL¹, MUSTAFA KILINÇ²

¹ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programı ve Öğretim Programı Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur, Türkiye, selen_346@hotmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Burdur, Türkiye, mkilinc@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin pedagojik inançları ile mesleki doyum düzeylerinin belirlenmesi ve pedagojik inançları ile mesleki doyumlarının belirlenmesi arasındaki anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını tespit etmektir. Bu ana amaca ek olarak cinsiyet, yaş, kıdem yılı, görev yeri, görev yaptığı kurumu ve mezun olduğu fakülte açısından öğretmenlerin pedagojik inançları ile mesleki doyumları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini belirlemek için Kolayda Örneklem Yöntemi seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ), Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) kullanılmıştır. Veri analizinde Korelasyon Testi, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin pedagojik inançlarının orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin mesleki doyumlarının orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin pedagojik inançları ile mesleki doyumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Gelişen koşullara uyum sağlayan, öğrenme- öğretme yaklaşımlarını takip eden ve değişime uyum sağlayan öğretmenlerin mesleki doyumları da artacaktır.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik İnanç Sistemleri, Mesleki Doyum, Öğrenci Merkezli, Öğretmen Merkezli

ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' pedagogical beliefs and professional satisfaction levels and to determine whether there is a significant relationship between pedagogical beliefs and professional satisfaction. In addition to this main purpose, teachers' pedagogical beliefs and professional satisfaction were analysed in terms of gender, age, years of seniority, place of duty, institution and faculty graduated from. Convenience Sampling Method was selected to determine the sample of the research. Personal Information Form, Pedagogical Belief Systems Scale (PBSS), Professional Satisfaction Scale (PSS) were used as data collection tools. Correlation Test, Mann-Whitney U Test and Kruskal Wallis-H Test were used in data analysis.

In this study, it was concluded that teachers' pedagogical beliefs were at a moderate level, teachers' professional satisfaction was at a moderate level and there was a moderate, positive and significant relationship between teachers' pedagogical beliefs and professional satisfaction. Professional satisfaction of teachers who adapt to developing conditions, follow learning-teaching approaches and adapt to change will also increase.

Keywords: Pedagogical Belief Systems, Professional Satisfaction, Student Centred, Teacher Centred

1. GİRİŞ

Gelişen ve değişen bilgiyle beraber teknolojik gelişmeleri yakından takip eden araştıran, soran entelektüel nesle ihtiyaç duyulmaktadır. En büyük görev öğretmenlere düşmektedir (Kaptan & Korkmaz, 2001).

Ülke gelişimine katkıda bulunan, eğitimin niteliğini belirleyen öğretmenlik mesleğinin sadece konu alanı bilgisinden ibaret olmadığına anlaşılmasıyla birlikte Shulman 1900’lerde Pedagojik Alan Bilgisini ortaya atmıştır. Öğretmenler ne öğrettiği kadar nasıl öğrettiği, alanında gerekli pedagojik yeterliliğe sahip, öğretimin gerçekleşeceği grubun seviyesini bilen, karşılaşılabileceği zorlukları dikkate alan, bilgileri öğrencilerine nasıl ve ne aşamalarla aktaracağı konusunda donanımlıdır.

Pedagojik alan bilgisi, öğretmenin bilgiyi ne şekilde öğreteceğini, hedef kitlenin doğasını, öğretim stratejilerini, sınıf yönetimini, ölçme ve değerlendirmeyi kapsamaktadır (Mishra vd. 2011). Her öğrencinin öğrenme şekli farklı olduğu için öğretmen sınıfta konuyu öğretirken öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olup uygun yöntemleri seçmeleridir. Öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem teknikleri takip etmelerinin ve kendilerini güncellemelerinin yanında öğretmenlerin sahip olduğu inançlar, onların mesleki açıdan görev ve sorumluluklarını yapabilmesi adına önemlidir (Eshach & Fried, 2005). Araştırmacıların birçoğu inancı gizemli olarak gördükleri için inanç asla net bir şekilde tanımlanamamış veya yararlı bir araştırma konusu olarak ele alınamamıştır. Bu nedenlerden dolayı, inanç genellikle felsefenin alanına uygun olarak görülmüştür (Miheale & Oana,2014). İnanç insan yaşamında önemli bir konumdur ve dünyaya yönelik varsayım ve anlayışlarımızdır (Smith, 2005).

İnanç, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “İnanılan şey, görüş ve öğretisi” olarak tanımlanır. Yero (2002) inançları “kendimiz, başkaları ve diğerleri hakkında yaptığımız yargılar ve değerlendirmeler” olarak tanımlanmaktadır. İnanç, Rokeach’ın vizyonunda (1968), bir kişinin söylediklerinden veya yaptıklarından bilinçli ya da bilinçsiz, basit bir fikir olarak algılanır. Öğretmenlerin öğretim süreci hakkındaki inançları, dersin tasarımı ve planlanması, öğretim araçlarının seçimi ve sınıfta kurulan eğitim ilişkilerini de etkilemektedir (Bota & Oana 2014). Doğan (2014), pedagojik inancı hizmet içi ve dışındaki hayat tecrübeleri, eğitime karşı tutumu, bilgi ve becerilerini kapsayan eğitimcilerin öğrenme ve öğretme inançlarının tamamı olarak tanımlamıştır. Deng vd (2014) ise pedagojik inançları öğrenci ve öğretmen merkezli olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Öğretmen merkezli bakış açısında öğrenci pasif, öğrenci merkezli bakış açısında ise bilginin inşasında öğrenci aktiftir ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için fırsatlar sunulmaktadır (Chan & Elliot, 2004).

Öğretmenlerin programda belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri alan bilgisi ve bilgiyi aktarma becerisi yani pedagoji bilgisi için öğretmenin var olan inançları sınıf içi etkileşimlerini (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) de etkilemektedir. Kaliteli bir eğitimin

uygulanabilmesinin ön şartı öğretmenin ne aktaracağını bilmesi ve sahip olduğu inançlarda öğretmenin öğretimi planlama, değerlendirme süreçlerinden öğretmenin öğrenci, veli, çalışma arkadaşları ve idarecileri ile iletişimlerine kadara mesleklerinin her boyutunu etkilemektedir (Doğan,2014). Eğitim faaliyetlerini yürüten önemli paydaş olan öğretmenlerin pedagojik inançlarının belirlenmesi ve var olan eksikliklerin fark edilerek düzeltilmesi nitelikli eğitimin temellerini oluşturması açısından önemlidir.

Pedagojik inanç ile ilgili literatürde yeteri kadar çalışma yapılmamıştır ve son dönemlerde ilgi görmeye başlamıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile ilgili olarak (örn. Gökçen, 2022; Çergibozan,2022; Başalev, 2020, Arslan,2020; Aşar, 2020), İngilizce öğretmenleri ile ilgili olarak (Dağlıoğlu, 2013), öğretmen adayların pedagojik inançlarını belirlemek için (örn. Aşkar, 2021;Kaşkaya, 2013) yapılan araştırmalar bulunmaktadır.

Meslek, sözlükte bireyin geçimini sağlamak için gerçekleştirdiği sürekli iş (TDK, 2022). Kuzgun tarafında meslek, eğitim yoluyla kazanç elde etmek için bireyin hizmet ya da ürün ortaya koyması olarak tanımlanmıştır. Doyum, sözlükte bulunduğu durumdan hoşnut olma, beklentilerinin karşılanması (TDK, 2022). Bireylerin beklentileri ile mesleği uyum sağladığı takdirde meslek doyumunu gerçekleştirdiği söylenebilir (Kuzgun vd., 1999).

Günümüzde insanların çoğu hayatının büyük bir bölümünü işte geçirmektedir ve bu durum çalışanların aile yaşantılarını da etkilemektedir. Bu nedenle mesleki doyuma ulaşmış bireyler çevresiyle, ailesiyle güçlü iletişim kurar ve iş verimliliği artmaktadır. Eğitim sistemi içerisinde en önemli paydaş öğretmen olduğu için eğitimin niteliği ve kalitesi öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılı olduğu için öğretmenlerin mesleki doyumlarının incelenmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Mesleki doyumunu yüksek olan öğretmenlerin eğitime katkılarının, performanslarının, öğrencilerle kurdukları ilişkilerin, meslektaşlarıyla ve okul yöneticileriyle olan ilişkilerinin yüksek olduğu söylenebilir (Üzümcü, 2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik pedagojik inançları ve mesleki doyumlarının cinsiyet, yaş, kıdem yılı, görev yeri, görev yaptığı kurum, mezun olduğu lise ve mezun olduğu fakülte değişkenleri açısından incelenip aralarındaki ilişkinin tespiti, her ikisinin de önemini vurgulamak adına faydalı olacaktır.

1.1. ARAŞTIRMA SORULARI

Bu araştırmanın problemi, “Öğretmenlerin pedagojik inançları ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki var mıdır?”

Bu ana problem cümlesi çerçevesinde şu alt problemlere yanıt aranacaktır.

1. Öğretmenlerinin pedagojik inançları ne düzeydedir ?

2. Öğretmenlerin pedagojik inançları; cinsiyet, yaş, kıdem yılı, görev yeri, görev yaptığı kurum ve mezun olduğu fakülteye göre farklılık göstermekte midir ?
3. Öğretmenlerin mesleki doyumları ne düzeydedir ?
4. Öğretmenlerin mesleki doyumları cinsiyet, yaş, kıdem yılı, görev yeri, görev yaptığı kurum ve mezun olduğu fakülteye göre farklılık göstermekte midir ?
5. Öğretmenlerin pedagojik inançlarıyla mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin pedagojik inançları ile mesleki doyumları arasındaki anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını tespit etmektir. Bu ana amaca ek olarak cinsiyet, yaş, kıdem yılı, görev yeri, görev yaptığı kurum ve mezun olduğu fakülteincelenmiştir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretmenlerin inançları öğretme ve öğrenmede etkilidir (Pajares, 1992). Öğretmen inançları kişiseldir ve kariyerleri boyunca sosyal, kültürel, politik, eğitim hayatı, bilgi birikimleri ve zorluklarla mücadele etme yeterlilikleri etkilidir (Richardson, 2003). Kagan (1992), öğretmenlerin inançlarını öğretimin kalbi olarak, Mansour (2008) ise öğretmenlerin inançlarını, öğretmenlerin psikolojik yapısında en değerli taş olarak tarif etmiştir. Yarının nitelikli insan gücünü yetiştirme sorumluluğunu yüklenen öğretmenlerin mesleki doyumlarının sağlanması ve huzurlu ve verimli çalışabilmeleri için gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Mesleki doyum meslek seçimiyle başlamakta ve tüm yaşam boyunca bireyi etkilemektedir. Bireyin istek ve beklentileri doyurulursa ve var olan yeteneğini sergileyebiliyorsa işine karşı olumlu düşünceler geliştirecektir ve işinden doyum sağlayacaktır. Mesleki doyum ile bireylerin ruh sağlığı arasında pozitif ilişki vardır (Kadioğlu, 2014). Birey ihtiyaçlarını karşılayabildiği, sosyal ilişkiler kurabildiği, değer ve inançlarını gerçekleştirebildiği ölçüde mesleki doyuma ulaşabilmektedir.

2.YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye yönelik pedagojik inançları ile mesleki doyumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni, tarama araştırmalarından biri olan ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmasının bir türü olan ilişkisel tarama iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışır (Gürbüz & Şahin, 2018).

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2022-2023 öğretim yılında, Burdur İlinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 3662 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için Kolayda Örnekleme, Tesadüfi Örnekleme seçilmiştir. Tesadüfi örneklemede, evren içerisinde her bir ögenin seçilme şansı eşittir. Araştırmanın örneklemini belirlemek için örnekleme formülü (Büyüköztürk, 2016) kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmaya gönüllü ve tesadüfen seçilmiş öğretmenler örnekleme dahil edilmiştir. Bu formüle göre evreni temsil etmesi gereken minimum öğretmen sayısı 347'dir. Örneklem ise toplam 407 öğretmenden oluşmaktadır. Boş bırakılan ve yanlış doldurulan maddelerin olduğu ölçek formlarının olması ihtimaline karşı değerden fazla öğretmene ulaşılmıştır. 430 öğretmen örnekleme dahil edilmiştir ve eksik ve hatalı dolduran 23 öğretmene ait veri toplama araçları çıkarılarak kalan örneklem grubu 407 öğretmenden oluşmuştur.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

2.3.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla uzman görüşü alınarak Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı, görev yeri, görev yaptığı kurum, mezun olduğu lise ve mezun olduğu fakülteye ile ilgili 8 soru içermektedir.

2.3.2. PEDAGOJİK İNANÇ SİSTEMLERİ ÖLÇEĞİ (PİSÖ)

Chan'ın (2001) geliştirdiği, Chan, Tan ve Khoo'nun (2007) son halini verdiği Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ), Sosyal ve vd. (2018) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yaparak Türkçe'ye uyarlamışlardır. 5'li likert tipi, 26 maddeden ve iki boyuttan oluşmaktadır (Gökçen, 2022 ve Gümüş, 2021). Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği'nin ortalama değeri 2,5'in altında ise öğretmen merkezli, 2,5'in üstünde ise öğrenci merkezlidir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri ,776 olarak bulunmuştur.

2.3.3. MESLEKİ DOYUM ÖLÇEĞİ (MDÖ)

Öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Kuzgun, Aydemir ve Hamamcı(1999) tarafından geliştirilmiştir. Mesleki Doyum Ölçeği 5'li Likert tipi olumlu ve olumsuz ifadeler olarak 20 maddeden oluşmaktadır. 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20 numaralı maddeler için olumlu maddeler olduğu için Her zaman:5, Sık sık: 4, Ara sıra: 3, Nadiren: 2, Hiçbir zaman: 1 şeklinde, 4, 9, 10, 11, 14, 19 maddeler ise; Her zaman:1, Sık sık: 2, Ara sıra: 3, Nadiren: 4, Hiçbir zaman: 5 şeklinde olumsuz maddeler olarak puanlanmıştır (Kuzgun vd., 1999).

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırmada elde edilecek olan verileri değerlendirebilmek için SPSS 22.0 Windows paket

programı ile analiz edilmiştir. Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanarak normallik testi yapılmış ve ölçeklerin iç tutarlılık güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa değerine bakılmıştır. Öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Cinsiyete göre ilişkin verilerin analizinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaş, kıdem, eğitim durumu, görev yaptığı okul türüne göre ilişkin verilerin analizinde Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Son olarak öğretmenlerin pedagojik inanç sistemleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerden toplanan verilerin analizine geçmeden önce alt problemlere uygulanacak olan analiz yöntemlerini belirleyebilmek amacıyla Kolmogorov- Smirnov (K-S) testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi yapılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 1. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği Normallik Testi Analiz Sonuçları

Normallik Test Sonuçları	N	\bar{X}	K-S		S-W	
			ss	p	ss	p
PİSÖ	407	3,672	,072	,000	,945	,000
MSÖ	407	3,859	,061	,001	,979	,000

Tablo 1 incelendiği zaman PİSÖ ve MDÖ'ye ait normallik testleri sonucunda Kolmogorov Smirnov değerleri $p = ,000$ ve $p = ,001$ ile Shapiro Wilk değerleri $p = ,000$ ve $p = ,000$ olarak tespit edilmiştir. Bu değerler ,05'ten ($p < ,05$) küçük olduğu için veriler normal dağılım göstermemektedir (Büyüköztürk, 2009). Elde edilen bu değerler sonucunda iki ölçekten elde edilen verilere parametrik olmayan test teknikleri uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 2. Araştırmaya Katılım Sağlayan Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne Bağlı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Demografik Özellikler	Frekans (n)	Yüzde (%)	Örneklem Sayısı	
Cinsiyet	Kadın	239	58,7	407
	Erkek	168	41,3	
Yaş	20-29	27	6,6	407
	30-39	187	45,9	
	40-49	155	38,1	
	50 ve üstü	38	9,3	
Kıdem Yılı	0-5 Yıl	24	5,9	407
	6-10 Yıl	99	24,3	
	11-15 Yıl	109	26,8	
	16-20 Yıl	62	15,2	
Görev Yeri	20 ve üstü	113	27,8	407
	İl	102	25,1	
	İlçe	266	65,4	
Görev Yapılan Kurum	Belde-Köy	39	9,6	407
	Okul Öncesi	12	2,9	
	İlkokul	117	28,7	
	Ortaokul	188	46,2	
	Lise	90	22,1	
Sınıf Öğrt.	95	23,3		

Branş	Yabancı Dil	52	12,8	407
	Beden Eğitimi ve Spor	16	3,9	
	Bilişim Teknolojileri	21	5,2	
	Okul Öncesi	29	7,1	
	Fen Bilimleri	39	9,6	
	Görsel Sanatlar	12	2,9	
	Matematik	26	6,4	
	Türkçe	24	5,9	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	33	8,1	
	Sosyal Bilgiler	24	5,9	
	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	14	3,4	
	Mesleki ve Teknik Eğitim	22	5,4	
	Mezuniyet (Lise)	Fen Liseleri	1	
Anadolu Öğretmen Lisesi		57	14,0	
Anadolu Lisesi		87	21,4	
Düz Lise		133	32,7	
Meslek ve Teknik Liseler		52	12,8	
Spor Liseleri		3	0,7	
Sosyal Bilimler		1	0,2	
Güzel Sanatlar		3	0,7	
Mezuniyet (Fakülte)	Diğer	70	17,2	407
	Eğitim Fakültesi	297	73,0	
	Eğitim Enstitüsü	9	2,2	
	Eğitim Yüksekokulu	13	3,2	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	31	7,6	
Diğer	57	14,0		

Araştırmaya katılım sağlamış olan Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait cinsiyet, yaş, kıdem yılı, görev yeri, görev yaptığı kurum, branş, mezun olduğu lise ve mezun olduğu fakülte verilerinin frekans değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 3. Pedagojik İnanç Sitemleri Ölçeği'ne ve Mesleki Doyum Ölçeği'ne Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçekler	N	Cronbach's Alpa
PİSÖ	407	,776
MSÖ	407	,900

Tablo 3 incelendiğinde Pedagojik İnanç Sitemleri Ölçeği'nin ve Mesleki Doyum Ölçeği'nin güvenilirlik analizi sonuçlarında elde edilen Cronbach's Alpa değeri ,776 ve ,900 olarak tespit edildiği için ölçekler Baykul'un 2015'te yapmış olduğu çalışmada vermiş olduğu Cronbach Alfa değerleri 0,80 ile 1 arasında oldukları için ölçekler güvenilir düzeydedir ($0,80 \leq \alpha < 1$).

Tablo 4. Öğretmenlerin Pedagojik İnançlarının Yaşa, Kıdem Yılına, Görev Yaptığı Yere, Görev Yaptığı Kuruma ve Mezun Olduğu Fakülteye Göre Karşılaştırılması Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	p	Kıdem Yılı	p	Görev Yaptığı Yer	p	Görev Yaptığı Kurum	p	Mezun Olduğu Fakülte	p	
Öğrenci Merkezli	20-29	27	,335	0-5	,466	il	,105	Okul Öncesi	,107	Eğitim Fakültesi	,032	
	30-39	187		6-10						İlkokul		Eğitim Enstitü
	40-49	155		11-15						Ortaokul		Eğitim
	50 ve üstü	38		16-20						Lise		Yüksekokul
				21 ve üstü						Belde-Köy		Fen-Edebiyat
Diğer												
Öğretme	20-29	27	,000	0-5	,000	il	,07	Okul Öncesi		Eğitim Fakültesi		
	30-39	187		6-10						İlkokul		Eğitim Enstitü
	40-49	155		11-15						Ortaokul		Eğitim

	50 ve üstü	38		16-20		Belde-Köy	0	Lise	,73	Yüksekokul	
				21 ve üstü					7	Fen-Edebiyat	,46
										Diğer	9
Toplam	20-29	27	,135	0-5	,097	il	,	Okul Öncesi	,	Eğitim Fakültesi	,03
	30-39	187		6-10				İlkokul		Eğitim Enstitü	
	40-49	155		11-15				Ortaokul		Eğitim	
	50 ve üstü	38		16-20				Lise		Yüksekokul	
				21 ve üstü				Belde-Köy		Fen-Edebiyat	
										Diğer	

Tablo 4 incelendiğinde yaşa göre p değeri ,135 olarak görüldüğü için öğretmenlerin pedagojik inançları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilebilir ($p > ,05$). Ancak Tablo 4'te yer alan öğrenci ve öğretmen merkezli alt boyutlarının yaş aralıklarına göre karşılaştırıldığında ise öğretmen merkezli alt boyutun p değeri, 000 olarak bulunduğu için öğretmen merkezli alt boyutunun öğretmenlerin yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilebilir ($p < ,05$). Ayrıca Tablo 4 incelendiğinde kıdem yılına göre p değeri ,097 olarak görüldüğü için öğretmenlerin pedagojik inançları kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p > ,05$), ancak öğretmen merkezli alt boyutunun p değeri, 000 olarak bulunduğu için öğretmen merkezli alt boyutunun öğretmenlerin kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, görev yaptığı yere göre p değeri ,604 olarak görüldüğü için öğretmenlerin pedagojik inançları görev yaptığı yere göre anlamlı bir farklılık göstermediği, görev yaptığı kuruma göre p değeri ,190 olarak görüldüğü için öğretmenlerin pedagojik inançları görev yaptığı kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği, mezun olduğu fakülteye göre öğrenci merkezli alt boyutunun p değeri ,032 olarak görüldüğü için öğrenci merkezli alt boyutun öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ve öğretmen merkezli alt boyutunun p değeri ,469 olarak tespit edildiği için öğretmen merkezli alt boyutunun öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilebilir ($p > ,05$).

Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Yaşa, Kıdem Yılına, Görev Yaptığı Yere, Görev Yaptığı Kuruma ve Mezun Olduğu Fakülteye Göre Karşılaştırılması Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	p	Kıdem Yılı	p	Görev Yaptığı Yer	p	Görev Yaptığı Kurum	p	Mezun Olduğu Fakülte	p
Niteliğe Uygunluk	20-29	27	,288	0-5	,077	il	,	Okul Öncesi	,065	Eğitim Fakültesi	,592
	30-39	187		6-10				İlkokul		Eğitim Enstitü	
	40-49	155		11-15				Ortaokul		Eğitim	
	50 ve üstü	38		16-20				Lise		Yüksekokul	
				21 ve üstü				Belde-Köy		Fen-Edebiyat	
										Diğer	
Gelişme Fırsatı (isteği)	20-29	27	,633	0-5	,757	il	,	Okul Öncesi	,136	Eğitim Fakültesi	,083
	30-39	187		6-10				İlkokul		Eğitim Enstitü	
	40-49	155		11-15				Ortaokul		Eğitim	
	50 ve üstü	38		16-20				Lise		Yüksekokul	
				21 ve üstü				Belde-Köy		Fen-Edebiyat	
										Diğer	

Toplam	20-29	27	,754	0-5	,178	il	,011	Okul Öncesi	,074	Eğitim Fakültesi	,527
	30-39	187		6-10				İlkokul		Eğitim Enstitü	
	40-49	155		11-15				Ortaokul		Eğitim	
	50 ve üstü	38		16-20				Lise		Yüksekokul	
				21 ve üstü						Fen-Edebiyat	
								Diğer			

Tablo 5 incelendiğinde yaşa göre p değeri ,754 olarak görüldüğü için öğretmenlerin mesleki doyumları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilebilir ($p > ,05$). Ayrıca Tablo 5 incelendiğinde kıdem yılına göre p değeri ,178 olarak görüldüğü için öğretmenlerin mesleki doyumları kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermediği, görev yaptığı yere göre p değeri ,011 olarak görüldüğü için öğretmenlerin mesleki doyumlarının görev yaptığı yere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, mesleki doyum düzeyi il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 233,18$) daha yüksek olduğu için görev yeri mesleki doyumunu belirlediği, niteliğe uygunluk alt boyutunun p değeri ,011 ve gelişime fırsat (isteği) alt boyutunun p değeri ,031 olarak tespit edildiği için niteliğe uygunluk alt boyutunun ve gelişime fırsatı (isteği) alt boyutunun öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu, görev yaptığı kuruma göre p değeri ,074 olarak görüldüğü için öğretmenlerin mesleki doyumlarının görev yaptığı kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği ve mezun oldukları fakülteye göre p değeri ,527 olarak görüldüğü için öğretmenlerin mesleki doyumları mezun olduğu fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilebilir ($p > ,05$). Elde edilen bu bulgular sonucunda görev yerlerinin mesleki doyumunu belirlediği ancak yaşın, kıdem yılının, görev yaptığı kurumun ve mezun oldukları fakülte türünün mesleki doyumunu belirlemede etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Pedagojik İnançlarının ve Mesleki Doyumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek		Cinsiyet	N	Mean Rank	Rank Sum	U	P
PİSÖ	Öğrenci Merkezli	Kadın	239	218,63	52252,50	16579,500	,003
		Erkek	168	183,19	30775,50		
	Öğretmen Merkezli	Kadın	239	190,89	45622,50	16942,500	,007
		Erkek	168	222,65	37405,50		
	Toplam	Kadın	239	204,30	48828,00	20004,000	,951
		Erkek	168	203,57	34200,00		
MDÖ	Niteliğe Uygunluk	Kadın	239	213,95	51133,50	17698,500	,042
		Erkek	168	189,85	31894,50		
	Gelişime Fırsatı (İsteği)	Kadın	239	212,43	50770,50	18061,500	,084
		Erkek	168	192,01	32257,50		
	Toplam	Kadın	239	215,42	51485,50	17346,500	,019
		Erkek	168	187,75	31542,50		

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin pedagojik inançlarının cinsiyete göre p değeri ,951 olarak görüldüğü için öğretmenlerin pedagojik inançları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık

göstermediği ifade edilebilir ($U = 20004$; $p > ,05$). Ancak Tablo 6’da öğrenci merkezli alt boyutunun p değeri ,003 olarak görüldüğü için öğrenci merkezli alt boyutunun öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilebilir ($U = 16579,500$; $p < ,05$). Ayrıca öğretmen merkezli alt boyutunun p değeri Tablo 7’de ,007 olarak elde edildiği için öğretmen merkezli alt boyutunda da öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilebilir ($U = 16942,500$; $p < ,05$). Öğrenci merkezli öğretmenlerde kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 218,63$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X} = 183,19$), öğretmen merkezli öğretmenlerde ise erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 222,65$) kadın öğretmenlerden ($\bar{X} = 190,89$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki doyumlarının cinsiyete göre Tablo 6 incelendiğinde ise p değeri ,019 olarak görüldüğü için öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilebilir ($U = 20004$; $p > ,05$). Bu nedenle kadın öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ($\bar{X} = 51485,50$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X} = 31542,50$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 6’da niteliğe uygunluk alt boyutunun p değeri ,042 olarak görüldüğü için niteliğe uygunluk alt boyutunun öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, kadın öğretmenlerin niteliğe uygunluk düzeyleri ($\bar{X} = 213,95$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X} = 189,85$) daha yüksek olduğu, gelişme fırsatı (isteği) alt boyutunun p değeri ,084 olarak analiz sonucunda elde edildiği için gelişme fırsatı (isteği) alt boyutunun öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilebilir ($U = 18061,500$; $p > ,05$).

Tablo 7. Öğretmenlerin Pedagojik İnançlarıyla Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

	PİSÖ Öğrenci Merkezli	PİSÖ Öğretmen Merkezli	MDÖ Niteliğe Uygunluk	MDÖ Gelişme Fırsat (İsteği)
PİSÖ Öğrenci Merkezli	-			
PİSÖ Öğretmen Merkezli	-,200	-		
MDÖ Niteliğe Uygunluk	,220	-,034	-	
MDÖ Gelişme Fırsat (İsteği)	,268	-,062	,482	-

** $p < 0,01$

Tablo 7’de pedagojik inanç ölçeği alt boyutları ile mesleki doyum ölçeğine ait alt boyutların korelasyon değerleri verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen Spearman's korelasyon ve p değerine göre öğretmen merkezli ile öğrenci merkezli alt boyutlar arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -,200$, $p < ,01$). Niteliğe uygunluk ile öğrenci merkezli alt boyutlar arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = ,220$, $p < ,01$). Gelişme fırsatı (isteği) ile öğrenci merkezli alt boyutlar arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r =$

,268, $p < ,01$). Niteliğe uygunluk ile öğretmen merkezli alt boyutlar arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -,034$, $p < ,01$). Gelişme fırsatı ile öğretmen merkezli alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -,062$, $p < ,01$). Gelişme fırsatı (isteği) ile niteliğe uygunluk alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r = ,482$, $p < ,01$).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin pedagojik inanç düzeyleri orta düzeyde olduğu için öğrenci merkezli öğrenme-öğretme inancına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle gelişen ve değişen eğitim sistemini dikkate alındığı zaman öğrenme ortamının en temel üyesinin öğretmen değil öğrenci olduğu için 21. Yüzyıl becerileri göz önüne alındığı zaman öğretmenlerin temel görevinin öğrencilerin bilişsel gelişimlerini dikkate alarak öğrenme ve öğretme süreçlerini iyi organize etmesi ve aktif öğrenmeyi sağlaması gerekmektedir (Işık, vd., 2010). Ayrıca araştırmada; öğrenci merkezli alt boyutunun ve öğretmen merkezli alt boyutunun öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenci merkezli öğretmenlerde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha öğrenci merkezli, öğretmen merkezli öğretmenlerde ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha öğretmen merkezli anlayışa sahip olduğu, kadın öğretmenlerin öğrenci merkezli anlayışa daha yakın olduğu öğretmen merkezli anlayışı daha az benimsedikleri, öğrenci merkezli alt boyutunun öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak öğretmen merkezli alt boyutunun öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bu farklılığın öğretmen merkezli alt boyutunda 20-29 yaş aralığı ile 30-39 yaş aralığı, 30-39 yaş aralığı ile 40-49 yaş aralığı ve 30-39 yaş aralığı ile 50 ve üstü yaş arasında olduğu, 50 ve üstü yaşa sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya sahip olduğu için öğretmeni temele alan öğrenme-öğretme metodunu benimsedikleri, öğretmen merkezli alt boyutunda 0-5 kıdem yılı aralığı ile 6-10 kıdem yılı aralığı, 0-5 kıdem yılı aralığı ile 11-15 kıdem yılı aralığı, 6-10 kıdem yılı aralığı ile 21 ve üstü, 11-15 kıdem yılı aralığı ile 16-20 kıdem yılı aralığı ve 11-15 kıdem yılı aralığı ile 21 ve üstü arasında farklılık olduğu ve en yüksek sıra ortalamaya sahip öğretmenler olduğu için bu grubun öğrenme-öğretmede temel elemanı öğretmen olduğu, öğrenci ve öğretmen merkezli alt boyutlarının öğretmenlerin görev yaptığı yerler ve görev yaptığı kurumlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve öğrenci merkezli alt boyutun öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi sık sık değişikliğe

uğrayan ve tartışılan güncel bir konudur. Özellikle kısa süreli öğretmenlik sertifika programlarının öğretmenlik sevgisi, bilinci ve motivasyonunu sağlamada yetersiz olacağı ve öğretmen yetiştirmenin sadece eğitim fakültelerinin işi olması gerekmektedir (Elkatmış, Demirbaş, Ertuğrul, 2013).

Öğretmenlerin mesleki doyumlarına ilişkin elde edilen bulgulara göre ise öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri orta düzey olduğu, niteliğe uygunluk alt boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, kadın öğretmenlerin niteliğe uygunluk düzeyleri erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu, gelişme fırsatı (isteği) alt boyutunun öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, öğretmenlerin yaş aralıkları ile mesleki doyum arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, öğretmenlerin kıdem yılı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, niteliğe uygunluk ve gelişme fırsatı (isteği) alt boyutları ile öğretmenlerin görev yaptıkları yerler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, farklılığın niteliğe uygunluk alt boyutunda il merkezinde görev yapan öğretmenler ile ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler ve il merkezinde görev yapan öğretmenler ile belde-köyde görev yapan öğretmenler arasında farklılık olduğu ve gelişme fırsatı (isteği) alt boyutunda ise; il merkezinde görev yapan öğretmenler ile belde-köyde görev yapan öğretmenler arasında farklılık olduğu, niteliğe uygunluk ve gelişme fırsatı (isteği) alt boyutları ile öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve mesleki doyumun ile mezun oldukları fakülteler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada son olarak öğretmenlerin pedagojik inançları ile mesleki doyumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu nedenle günümüzde gelişen koşullara uyum sağlayabilen, öğrenme-öğretme yaklaşımlarını takip edebilen ve değişime uyum sağlayan öğretmenlerin mesleki doyumları da artacaktır.

5. KAYNAKÇA

1. Arslan, A. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim-öğrenmeye yönelik pedagojik inançlarının öz-yeterlik inançları ve eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi: Sakarya ili örneği*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
2. Aşkar, G. (2021). *Okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinliklerini kullanma durumlarının pedagojik inanç sistemleri açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
3. Başalev, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançları ve sınıf içi uygulamaları arasındaki benzerlikler ve farklılıkların derinlemesine incelenmesi*, [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Aydın Üniversitesi
4. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K. ve Akgün, Ö. E. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
5. Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). *Relational Analysis Of Personal*

- Epistemology And Conceptions About Teaching And Learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
6. Elkatmış, M., Demirbaş, M. ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyoneğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
 7. Eshach, H. & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood. *Journal Of Science Education And Technology*, 14(3), 315-336. <https://doi.org/10.1007/s10956-005-7198-9>.
 8. Güneş, B. (2021). Psikolojik Danışmanların Meslek Doyumuna Etki Eden Faktörler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 58-70.
 9. Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
 10. Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
 11. Kadioğlu, F. (2014). *Psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) mesleki doyum ile kendine saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
 12. Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 185-192.
 13. Kaşyaka, A. (2013). "Okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin öğretmen adaylarının pedagojik inançları ve eleştirel yansıtma becerileri üzerine etkisi". [Yayımlanmış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
 14. Kuzgun, Y., Sevim, S., & Hamamcı, (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, (11), 14-18.
 15. Miheale, V. & Oana, B. A. (2014). (When) teachers's pedagogical beliefs are changing? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (180), 1001 – 1006. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.191>
 16. Mishra, P., Köhler, M. J., & Henriksen, D. (2011). The 7 trans-disciplinary habits of mind: extending the tpack framework towards 21st century learning. *Educational Technology*, 51(2), 22-28.
 17. Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
 18. Kağan, D. M. (1992). Araştırmanın öğretmen inancı üzerindeki etkisi. *Eğitim Psikoloğu*, 27(1), 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
 19. Soysal, Y., Radmard, S., & Kutluca, A. Y. (2018), Pedagojik inanç sistemleri ölçeğinin uygulamalı olarak uyarlama, geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 1-17. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.00x>
 20. Smith, J. D. (2005). Understanding the beliefs, concerns and priorities of trainee teachers: a multi-disciplinary approach. *Mentoring And Tutoring*. 13(2), 205-219. <https://doi.org/10.1080/13611260500105659>
 21. Üzümcü, B. & Müezzini, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25

DESTEK EĞİTİM ODASI UYGULAMASINI KONU ALAN LİSANSÜSTÜ TEZ ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ

A REVIEW OF POSTGRADUATE THESES ON RESOURCE ROOM PRACTICES

BURCU ÖZER1 , MEHMET KART2

*1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Düzce, Türkiye,
ceranburcu92@gmail.com*

2 Dr. Öğretim Üyesi, Düzce Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Düzce, Türkiye, mehmetkart@duzce.edu.tr;

ÖZET

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gerekli düzenlemeler yapılarak ve destek hizmetler sunularak akranları ile bir arada eğitim almaları ve en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri görüşü benimsenmiştir. Bu sebeple kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları önem kazanmıştır. Destek eğitim odası uygulaması ise en sık tercih edilen özel eğitim destek hizmetlerinin başında gelmektedir. Destek eğitim odası özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçları ve performansı doğrultusunda özel araç-gereç ve materyal kullanılarak eğitimin yapıldığı ortamlardır. Bu çalışmada destek eğitim odası uygulamasını inceleyen 24 tane doktora ve yüksek lisans tezi incelenerek derlemesi yapılmıştır. Destek eğitim odalarında fiziki şartlarda yetersizlik, materyal eksikliği, çalışan öğretmen/diğer uzmanların mesleki yetersizlikleri ve öğretmen, veli ve idare arasındaki iletişim ve işbirliği eksiklikleri derleme sonucunda ulaşılan temel bulgulardır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Kaynaştırma, Destek Eğitim Odası

ABSTRACT

The idea that individuals in need of special education should be educated together with their peers and placed in the least restricted educational environments by making necessary arrangements and providing support services has been adopted. For this reason, mainstreaming/inclusion practices have gained importance. Resource room is one of the most preferred special education support services. Resource room is an environment where education is provided by using special tools and materials based on the needs and performance of students with special needs. In this study, 24 doctoral and master's theses examining the resource room application were examined and reviewed. The main findings of the review were inadequate physical conditions, lack of materials, professional inadequacies of teachers/other specialists working in resource rooms, and lack of communication and cooperation between teachers, parents, and administration.

Keywords: Special Education, Inclusion, Resource Room

1. GİRİŞ

Okul Çağı döneminde veya okul çağı öncesinde her çocuk öğrenirken bireysel özellikler ve çevresel faktörler öğrenme süreçlerinde etkili olmaktadır. Bireylerin öğrenmesini etkileyen hazırbulunmuşluk düzeyi, gelişim özellikleri, kritik dönem, yaş, cinsiyet, önceki yaşantılar ve deneyimler, zeka düzeyi, cinsiyet ve dikkat gibi çevresel ve içsel faktörlerin olduğu bilinmektedir [19]. Eğitim sürecinde tipik gelişim gösteren öğrenciler öğrenme süreçlerinde benzer yöntem, materyal ve düzenlemeler ile öğrenebilirken özel gereksinimli öğrenciler bireysel düzenlemelere ihtiyaç duymaktadır. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayınladığı yönetmelikte Özel Eğitim, "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlanmıştır [22].

Bu tanımdan yola çıkarak eğitsel düzenlemelere, ortam düzenlemelerine ve bu alanda eğitim almış personele ihtiyacı olan öğrencilere özel gereksinimli öğrenci denilebilir.

Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesi Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yapılmaktadır [22]. Eğitsel değerlendirme sonucunda öğrencilerin gelişim özelliklerine, akademik performanslarına uygun olarak en az sınırlandırılmış eğitim ortamına yerleştirilmesi yapılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2018'de yayınladığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Kılavuzu'nda yerleştirme ortamları olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, özel eğitim sınıfları, özel eğitim okulları, evde eğitim hizmetleri ve hastanede eğitim hizmetleri yer almaktadır. İlgili literatüre bakıldığı zaman kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlamalardan yola çıkılarak kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliği olmayan akranları ile aynı sınıfta ya da ortamda, özel eğitim destek hizmetleri sunularak, öğrenciye uygun araç, gereç, materyal sunularak, sosyal gelişimlerinin desteklendiği, resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında verilen eğitim ortamları olarak ifade edilebilir [14,21,29]. Özel gereksinimli öğrenciler tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak kaynaştırılabilirler. Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması genel eğitim sınıflarında uygulanır ve özel eğitim destek eğitim hizmetleri sunulur [22]. Destek hizmetleri; sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve destek odası eğitimi olarak adlandırılmaktadır [6].

Destek eğitim odası okul içinde uygulanan kaynaştırma uygulamalarından en sık uygulanan destek hizmetlerdendir. Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü **Destek Eğitim Odası Kılavuz Kitapçığı'nda destek eğitim odası (DEO)** "okul ve kurumlarda, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamlarıdır" olarak tanımlanmıştır [22]. Bu kitapçıkta ayrıca veli onayı ile öğrencinin ders saati içinde veya dışında yapılabileceği, öğrencinin haftalık ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde planlanabileceği, bireysel ya da en fazla üç öğrenci ile grup halinde yapılabileceğine yönelik bilgilere de yer verilmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı destek eğitim odası ile ilgili yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesidir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden sistematik derleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Sistematik derlemeler, bir alanda benzer yöntemler ile yapılmış olan çalışmaların kapsamlı ve detaylı bir biçimde taranması; derlemeye girecek çalışmaların çeşitli seçme ölçütleri kullanılarak belirlenmesi, belirlenen çalışmaların yapılandırılmış ve kapsamlı bir kalite değerlendirmesinin ve sentezinin yapılması esasına dayanan araştırma yaklaşımıdır [33]. YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik veri tabanları üzerinden "kaynak oda", "destek eğitim odası", "destek eğitim odaları" ve "destek oda" anahtar sözcükleri ile herhangi bir filtreleme yapılmadan tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda 60 çalışmaya ulaşılmıştır. Tarama sürecinden sonra dâhil etme ve dışlama ölçütlerini karşılayan çalışmalar belirlenmiş dahil etme kriterleri olarak (a) tez adı ve içeriğinin destek eğitim odası ile uyumu, (b) lisansüstü tez çalışmalarından oluşması olarak belirlenmiştir. Tekrar eden çalışmalar ve makaleler çıkarıldıktan sonra toplam 24 (21 YL ve 3 doktora) tez çalışması araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen araştırmalar incelenip kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Dahil edilen çalışmalar Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Dahil Edilen Tez Çalışmaları

KAYNAK	TÜRÜ	TEZ ADI
Ünal, 2008	Yüksek lisans Tezi (YL)	Birlikte Eğitim Ortamındaki Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Verilen Destek Eğitimin Etkililiği
Akay, 2011	YL	Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerine Sunulan Destek Eğitim Odası Sürecinin İncelenmesi
Kış, 2013	YL	Destek Eğitim Odalarındaki Uygulamalara İlişkin Rehber Öğretmenler Ve Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri
Aydın , 2015	YL	Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitim Hizmetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri
Çağlar, 2016	YL	İlköğretim Kurumlarındaki “Destek Eğitim Odası (DEO)” Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi
Nar, 2017	YL	Üstün / Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulaması: Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlikleri Ve Görüşleri
Pemik, 2017	YL	Özel Yetenekli Öğrencilere Destek Odasında Verilen Eğitime İlişkin Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Görüşleri
Öpengin, 2018	Doktora Tezi(DT)	İlkokul Düzeyindeki Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odasının Yürütülmesinde Karşılaşılan Sorunlar Ve Sorunlara Yönelik Çözüm Müdahaleleri
Semiz, 2018	YL	Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Ve Aile Görüşlerinin Belirlenmesi
Aydın Dalga, 2019	YL	Destek Eğitim Odasında Görev Alan Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Yaptıkları Eğitim Öğretime İlişkin Görüş Ve Önerileri
Sezer, 2019	YL	Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri
Pesen, 2019	YL	Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Ekin Kotil, 2019	YL	Destek Eğitim Odası Uygulamalarının Ve Fiziki Koşullarının İncelenmesi
Sayan, 2019	YL	Destek Eğitim Odalarında Eğitim Alan Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Gelişimlerinin İncelenmesi
Kaptan, 2019	YL	Kaynaştırma Okullarındaki Özel Gereksinimli Bireylere Destek Eğitim Odasında Eğitim Veren Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi
Filik 2019	YL	Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Odaları Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi
Tamas, 2019	YL	Sınıf Öğretmenleri Ve Velilerin Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Görüşleri
Güven, 2019	DT	Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Devam Ettiği Destek Eğitim Odası Hizmetlerine Yönelik Bir Durum Çalışması
Yazçayır, 2020	DT	Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi

Öztürk, 2021	YL	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Farklı Değişkenlere Göre Destek Eğitim Odasındaki Fen Öğretimine İlişkin Yeterlik İnanç Düzeyleri
Karaaslan, 2023	YL	Beş, Altı Ve Yedinci Sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisine Göre İncelenmesi
Koyun, 2023	YL	Öğretmen Ve Veli Açısından Fen Bilimleri Dersi Destek Eğitim Odası Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri
Aktaş, 2023	YL	Estek Eğitim Odalarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Zorluklar Ve Üstün Yeteneklilere Yönelik Bilgi Ve Algı Düzeyleri
Aşık, 2023	YL	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Destek Eğitim Odalarında Yürütülen Fen Bilimleri Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

SONUÇ

İncelenen çalışmalarda destek eğitim odalarında genel olarak olumsuz fiziki şartlar, ihtiyaç duyulan materyallerin eksikliği, kaynaştırma ve DEO’da çalışan öğretmenlerin ve diğer uzmanların bu alandaki mesleki yetersizlikleri ve öğretmen, idare ve veli boyutlarında iletişim ve işbirliği yetersizliği bulunmuştur. Çalışmalarda ayrıca DEO’da kullanılan yöntem ve tekniklere, planlamalara, ölçme ve değerlendirme süreçlerine, yapılan uyarlamalara, yasal süreçlere de değinilmiştir.

Fiziki ortam yetersizliği DEO uygulamalarında en sık yer verilen problemlerin başında yer almaktadır. DEO’nun okuldan ayrı bir binada bulunduğu, sınıf boyutlarının yetersiz olduğu, derse hazırlık sürecinde kullanılacak materyallerin temininde başka sınıflara gidilerek ulaştırılması gerektiği ama literatürün aksine sınıfların ses yalıtımlı olduğu belirtilmiştir [1]. DEO açılırken yasalarda ve yönetmeliklerdeki fiziksel şartların yerine getirilmediği belirtilmiştir [5]. Benzer sonuçlar diğer çalışmalarda da bulunmuştur [7,8,11,25,27,28]. Okulda uygun bir destek eğitim odasının olmadığı [30], DEO’daki eşyaların sabit olmadığı ve deprem için risk taşıdığı [10], DEO’nun konumundan dolayı gürültü problemlerinin olduğu [16], DEO’daki fiziki yetersizliklerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini olumsuz etkilediği [18] belirtilmiştir. Diğer sayıca az bazı çalışmalar ise DEO’ların yönetmeliğe uygun olduklarını ve DEO uygulamalarının sorunsuz yürütüldüklerini belirtmişlerdir [4,20,25].

Çalışmalarda en sık dile getirilen bir diğer problem ise materyal eksikliğidir. DEO’da materyal eksikliklerinin olduğu, bulunan materyallerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı, materyallere ulaşmada zorlukların yaşandığı görülmektedir. DEO’da Türkçe dersine yönelik kullanılan ders kitaplarında bulunan metinlerin öğrenci düzeylerinin üzerinde olduğu [1], materyallerin rehberlik servislerinde veya müdür yardımcılarının odasında bulunduğu [24], DEO’da materyal ve donanım eksiklikleri bulunduğu [7,10,11,15], DEO’da bulunan araç ve materyallerin öğrenci düzeyine ve performansına uygun olmadığı [3,4,9] ve öğretmenlerin kendi imkanlarıyla materyal eksikliklerini karşılamaya çalıştığı [25, 30] belirtilmiştir. Diğer çalışmalardan farklı olarak DEO’ların materyal bakımından zengin olduğunu ifade eden öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir [20].

DEO’daki eğitimin başarılı olması için, sınıf öğretmeniyle DEO öğretmenin yakın iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Öğretmenler ile iletişim halinde bulunan velilerin çocuklarının başarı gösterdikleri görülmüştür [24]. Fakat incelenen çalışmalarda karşılaşılan bir diğer genel bir problem ise öğretmen, öğrenci, idare, kurum ve kuruluşlar, veli, DEO

öğretmeni ve rehberlik servisleri arasındaki işbirliği, eşgüdüm ve uyum sorunlarının bulunmasıdır [13,20]. Sınıf öğretmenlerinin DEO'daki öğrencilerin eğitimleri hakkında bilgi sahibi olmadığı ve DEO öğretmenini işbirlikçi olarak görmediği [1], BEP toplantılarının yapılmadığı, velilerin bilgilendirilmediği ve toplantılara dahil edilmediği [15], veliler ile iletişim eksikliği olduğu [11,28,32] ve okul dışı kurum ve kuruluşlarla iletişim ve işbirliğine yönelik eksiklikler olduğu [11,28] belirtilmiştir. Diğer yandan DEO öğretmenlerinin diğer öğretmenler ile iletişim halinde olduğunu gösteren çalışmalar da vardır [11]. DEO öğretmenlerinin velileri, diğer öğretmenleri ve okul yönetimini bilgilendirdiği [4], ailelerden bilgi alındığı ve velilerin RAM ve MEB'den destek aldığı [30] ve öğretmenlerin teneffüs aralarında öğrenci hakkında görüştüğü [32] belirtilmiştir.

Çalışmalarda dile getirilen bir diğer problem ise öğretmen, idareci ve müfettişlerin mesleki yetersizlikleridir. DEO öğretmenlerinin DEO uygulamalarına yeterince hâkim olmadığı ve rehber öğretmenlerin alan bilgisinin yetersiz olduğu belirtilmiştir [30]. DEO'da görev yapan sınıf öğretmenleri lisans döneminde aldıkları özel eğitim alanındaki eğitimleri yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir [9]. Üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğu hizmet içi eğitim almalarına rağmen bu eğitimin içerik ve süre açısından yetersizliğine dikkat çekmişlerdir [24]. Diğer taraftan öğretmenlerin ve diğer paydaşların mesleki olarak yeterli olduğunu bulan çalışmalar da bulunmaktadır. Özel Eğitim öğretmenlerinin alan bilgilerinin branş öğretmenlerine oranla daha fazla olduğu [11] ve DEO öğretmenlerinin gerekli bilgileri rehberlik servislerinden ve okul yöneticilerinden sağladıkları [27] belirtilmiştir.

Yukarıdaki bulgulara ek olarak destek eğitim odalarında kullanılan materyallere yönelik verilere de ulaşılmıştır. Öğretmenlerin materyal olarak en çok ders kitaplarını kullandıkları [27], özel yetenekli öğrenciler için en çok zekâ oyunlarına yer verildiği [24], ve DEO'da çalışma kağıtları ve ders kitaplarının [32], basılı ve internet kaynaklı materyallerin kullanıldığı [4] belirtilmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemde DEO'da psikomotor, bilişsel, dil, öz-bakım becerileri ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında [26] ve daha üst sınıflarda Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerinde destek eğitim yapıldığı [1,3,16,23,26,30] belirtilmiştir.

Son olarak DEO'da eğitim alan çocukların velileri DEO hizmetinden memnun olduklarını [8,27], çocuklarının dersleri DEO'da daha iyi anladığını [16] ve DEO'yu çocukları için büyük bir şans gördüklerini ifade etmişlerdir [20]. Ayrıca DEO'nun öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği [11], işitme engelli öğrencilere dil ve akademik gelişim için fırsatlar sağlayan bir ortam olduğunu [1], akademik, bilişsel, sosyal ve davranışsal katkılar sağladığı [1,5,7,16,25,30] ve fırsat eşitliği sağlayıp, sosyal kabulü, çocukların özgüvenini ve kendilerini ifade etme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir [7].

KAYNAKÇA

- [1] Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [2] Aktaş, S. (2023). *Destek eğitim odalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve üstün yeteneklilere yönelik bilgi ve algı düzeyleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.

- [3] Aşık, M. (2023). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Destek Eğitim Odalarında Yürütülen Fen Bilimleri Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, [Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ulusal Tez Merkezi.
- [4] Aydın Dalga, R. (2019). *Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri.* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [5] Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri.*[Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [6] Batu, S. (2021), Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. İ.H, Diken(Eds.), *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri* içinde (ss.93-109). Pegem Akademi Yayıncılık.
- [7] Çağlar, C. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki “destek eğitim odası (deo)” uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi],Ulusal Tez Merkezi.
- [8] Ekin Kotil, B. (2019). *Destek eğitim odası uygulamalarının ve fiziki koşullarının incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [9] Filik, R. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ulusal Tez Merkezi.
- [10] Güven, D. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması.* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [11] Kaptan, Ö. (2019). *Kaynaştırma okullarındaki özel gereksinimli bireylere destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- [12] Karaaslan, S. (2023). *Beş, altı ve yedinci sınıf türkçe destek eğitim odası etkinliklerinin krathwohl taksonomisine göre incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [13] Kargin, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi Ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- [14] Kırcaali- İftar G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- [15] Kış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri.* [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [16] Koyun, S. (2023). *Öğretmen ve veli açısından fen bilimleri dersi destek eğitim odası eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri.* [Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [17] Kurt, A. (2022). Bütünleştirmenin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve yaşanan sorunlar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 16-34.
- [18] Nar, B. (2017). *Üstün / özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve görüşleri.* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi..
- [19] Oral, B. (2020). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (6. Baskı). Pegem Akademi.

- [20] Öpengin, E (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [21] Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). Resmi Gazete, 26184, 31 Mayıs 2006. Değişiklik: (21.7.2012 / R.G. : 28360).
- [22] Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.(2018).Resmi Gazete,30471,07 Temmuz 2018.
- [23] Öztürk, S (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının farklı değişkenlere göre destek eğitim odasındaki fen öğretimine ilişkin yeterlik inanç düzeyleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [24] Pemik, K (2017). *Özel yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [25] Pesen, H. (2019). *Destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [26] Sayan, A. (2019). *Destek eğitim odalarında eğitim alan okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [27] Semiz, N. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [28] Sezer, A. (2019). *Destek eğitim odalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin destek eğitim programlarına ilişkin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [29] Sucuoğlu, B. (2006), *Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmen Yeterlikleri Işığında Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- [30] Tamas, G. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve velilerin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [31] Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [32] Yazçayır, G. (2020). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarının incelenmesi*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- [33] Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖZÜNDEN CEBİRSEL KAVRAMLARIN METAFORİK YORUMU

EMİNE SEÇİLMİŞ¹, TUĞÇE SALGINCI², DENİZ EROĞLU³

¹Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, emineoklu92@gmail.com, 5549000118, 0009-0004-5521-2964

²Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, salgincitugce@gmail.com, 5304204248, 0009-0006-3445-6622

³Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, deroglu@mehmetakif.edu.tr, 05448661920, 0000-0001-7863-5055

Giriş

Matematiğin öğrenme alanlarından biri olan cebir (Altun,2007) bağlamlar arasında ilişki kurma, anlama, harf ve sembolleri kullanma, genellemelerden faydalanma becerilerini kapsamakta olup, literatür taramalarında ‘anlaşılması güç’ bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Balkan, 2015). Öğrencilerin geliştirdikleri olumsuz bakış açıları cebir kavramının payı oldukça fazladır (Şimşek & Soylu, 2018). Cebir kavramından kaynaklı öğrencilerin bu olumsuz bakış açıları üstesinden gelebilmek için öncelikle öğrencilerin bu matematik alanına ait düşünce yapıları ve inançlarını bilmemiz gerekir. Cebir kavramını anlamasının yanında öğrencilerden kavramı da anlamaları beklenmektedir. Balkan,2015’e göre kavram dediğimiz olgu kişinin mantık çerçevesinde düşünme, düşündüklerini düzenleyebilme ve öğrencilerin öğrendiklerinin üstüne ekleyebilme becerileriyle ilgilidir. Dolayısıyla cebir öğreniminde yalnız işlem bilgisi değil kavramsal anlama ve içselleştirme büyük önem taşımaktadır. Cebir kavramıyla ilgili zorlukların aşılması bu alanı ilerleyen dönemlerde öğrencilerin daha iyi anlamalarına vesile olacaktır (Şimşek&Soylu,2018). Bu yüzden de öğrencilerin bu kavramlara ait bakış açıları, yaklaşımlarını anlamının öğrencilere yol gösterebilmemiz açısından oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

Metafor denince aklımıza mecaz anlamlar ve dille ilgili kavramlar gelmektedir. Ancak metaforlar sadece dil ile ilgili kavramlardan ibaret değildir. Lakoff ve Johson (1987)’ a göre metaforlar soyut kavramları kavramak ve bunlarla ilgili akıl yürütmek için oldukça önemlidir. Yani metaforları sadece dile yönelik bir kavrammış gibi sınırlı tutamayız çünkü metaforlar zihnimiz ve olguları kavrayış biçimlerimizle ilgili bizlere ipucu verebilirler. Eğitimin değişik alanlarında metafor kavramı kullanılabilir (Arslan&Bayrakçı,2006). Matematik ve metafor kavramlarını aynı çatı altında değerlendiren; Morgan (1996), yaptığı çalışmada matematiksel dil kavramının öğrenciler veya öğretmenler tarafından konuşup düşünülmesi açısından önemli olduğunu ve öğrencilerin kendi ifadelerini kullandıklarından dolayı düşünce yapılarına ulaşılabilirliğini ortaya koymuştur. Metafor kavramının inançları tespit etmekte de önem taşıdığı yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Haser, Arslan & Çelikdemir, 2023). Bunlarla birlikte metaforlar eğitimciler açısından derinlemesine düşünme ve farkındalık yaratma araçları olarak kullanılabilirler (Guerrero & Villamil, 2002). Ayrıca metaforlar farklı kavramlar arasında benzerlikleri kullanarak bir bağlantı oluşturmak açısından oldukça önemlidirler (Arslan&Bayrakçı,2006). Örneğin ‘cebirselsel ifadeler oyun gibidir’ diye bir metaforla karşılaştığımızda bu bize cebirselsel ifadeler

ve cebirsel düşünme biçimimiz ve algımızla ilgili yön gösterici bir olgu haline gelir. Ayrıca soyut kavramların sık bulunduğu matematik dersinde bu kavramların soyut hale gelmesinde metaforlar büyük bir önem taşır (Yılmaz ve Altıntaş,2018). Öğrencilerin cebirsel ifadelerle ve cebirsel düşünme becerileriyle ilgili bazı hipotezleri keşfetmemizde metaforlardan faydalanmak etkili olacaktır (Gültekin,2013). Bununla birlikte anlaşılmayan durumun ne olduğunu belirlememize ve zihin yapılarımızı ortaya çıkarmamıza yardımcı olmaktadır

(Semerci,2007). Zihinde canlandırılan kavramlar öğrenciler açısından daha iyi anlaşılabilir. Aynı zamanda Şahin (2013)'e göre metaforlar bildiğimiz kavramlardan bilmediğimiz kavramlara doğru transfer yapmamıza yardımcı olur. Başka bir deyişle metaforlar sayesinde anlatılması zor ifadeler kolaylaşmış olur (Arıkan,2014). Metaforlarla ilgili literatür incelendiğinde hem ülkemizde hem yurt dışında çeşitli çalışmalar yapıldığı gözlemlenmiştir (Saban, 2009; Inbar, 1996; Reeder, Utley, Cassel, 2010; Lakoff & Johnson,2009). Ancak bu çalışmaların birçoğunun öğretmen veya öğretmen adaylarının metaforik algılarını inceledikleri gözlemlenmiştir (Katrancı & Yıldız, 2022, Kurt,2019; Reeder, Utley & Cassel, 2010, Güveli, Atasoy & Güveli, 2011; Korkmaz, 2021). Bunun yanında ortaokul öğrencileri ile ilgili yapılan metaforik çalışmaların daha çok matematik kavramına ilişkin olduğu gözlemlenmiştir (Yaman & Yaman, 2020; Karaca & Ada, 2018).Tüm bu açılardan düşünüldüğünde öğrencilerin cebirsel anlama ve düşünmenin temeli olan cebirsel ifadelerle ilgili metaforik algıları onların zihin dünyalarını daha iyi anlamımıza yaracaktır. Bu çalışmanın amacı 7. Sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadelerle ilgili metaforik algılarını incelemektir. Bu amaçla şu soruya cevap aranacaktır: “7. Sınıf öğrencilerinin cebir kavramlarına yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?”

Yöntem

Bu çalışmada araştırma modeli nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilimi yaklaşımı benimsenmiştir. Olgu bilimi detaylı bir şekilde anlamlandıramadığımız ancak tamamen de yabancı olmadığımız olguları incelemeye yönelik yönelik bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda bilinen ama tam olarak bir fikirleri olmadıklarını düşündüğümüz katılımcıların bakış açılarının belirlenmesi açısından olgu bilim yaklaşımı uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırma grubunun katılma ölçütü daha önce cebir kavramını görmüş ve bu dersle ilgili tanımlamalara hakim 7. sınıf öğrencileri olmalıdır. Bu şekilde katılımcılar cebir kavramına dair düşüncelerini metaforlar aracılığıyla aktarabilmişlerdir. Bu çerçevede araştırma grubu Burdur, Isparta ve Fethiye illerinden seçilen cebir öğrenme alanını tamamlamış 148 gönüllü katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 80 tanesi kız, 68 tanesi erkektir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğrencilere cebirsel ifadelerle ilgili kavramları içeren 5 soruluk bir form dağıtılmıştır. Çalışmanın ilk kısmında öğrencilere formun içeriği ve nasıl doldurmaları gerektiği anlatılmış, metaforla ilgili örnek verilmiştir. Örnek; ‘Kesirler nar gibidir, çünkü narda bir sürü parça vardır kesirlerde de öyledir.’ şeklindedir. İkinci kısımda öğrencilerin isimleri, sınıfları, matematik notları sorulmuştur. Son bölümde ise cebir kavramıyla ilgili kazanımların içeriğinde bulunan genel ifadeler, ‘ Cebirsel İfadeler gibidir. Çünkü.....’ şeklinde verilen cümleleri tamamlanmaları istenmiştir. Bunun yanında 2.

soruda ‘Birinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklemler’, 3. soruda ‘Eşitliğin Korunumu İlkesi’, 4. soruda ‘Değişken Kavramı’, 5. soruda ‘Benzer Terim’ soruları öğrencilere sorulmuştur. Ayrıca 3. soru, 4. soru ve 5. soru içerisinde öğrencilere tablo verilmiş ve çizim yapmaları istenmiştir. Veriler incelenirken her bir öğrenciye sıra verilmiştir örneğin Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde ve öğrenci yorumları çalışmanın içerisinde bu şekilde görülecektir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri için içerik analizi yöntemi ile çözümleme yapılmıştır. İçerik analizi yöntemi; yapılan çalışmaların derinlemesine incelenmesi, düzenlenmesi ve bu şekilde o konuyla ilgili verileri detaylıca incelemek anlamına gelmektedir (Ültay, Akyurt & Ültay, 2021). Metaforlarla ilgili analizlerde Saban (2009)’ın geliştirdiği aşamalar takip edilmiştir. İlk olarak kodlamalar ve ayıklamalar yapılmış. Bu aşamada her katılımcının verdiği metaforlar yazılmış ve frekansları belirlenmiştir. Bunun yanında metafor belirtmeyen veya anlaşılmayan veriler ayıklanmıştır. İkinci aşamada örnek metaforlar belirli gruplarda toplanmış, öğrencilerin isimlendirilmesi ve geçerli metaforların belirlenmesi sağlanmıştır. Üçüncü aşamada metaforlar duyuşsal ve kavramsal metaforlar olarak iki temel kategoriye ayrılmış ve alt kategoriler verilen cevaplar doğrultusunda belirlenmiştir. Son aşamada ise bir uzman eşliğinde geçerlilik ve güvenilirlik sağlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik nitel çalışmalarda önemli bir ölçüt olarak belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda kategoriler ve temsil biçimleri için uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsamlı açıklamalara bulgular kısmında değinilmiştir.

Bulgular

Yapılan çalışmanın bulguları öğrencilerin metaforlarını duyuşsal ve kavramsal olarak iki ayrı kategoriye ayrılmış ve alt kategorilere göre sınıflandırılmıştır. Buna göre duyuşsal ve kavramsal olarak sınıflandırdıkları metaforlar; ‘*Olumlu, Olumsuz ve Diğer*’ şeklinde alt başlıklarda toplanmıştır. Buna bağlı olarak öğrenciler; 1. Soru için 66 metafor, 2. Soru için 60 metafor, 3. Soru için 30 metafor, 4. Soru için 55 metafor, 5. Soru için 36 metafor tane geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde aynı metaforları geliştirenler dahi öğrencilerin kavramsal olarak veya duyuşsal olarak düşünce yapılarının farklı oldukları ortaya çıkmıştır. Örneğin cebirsel ifadelerle ilgili olumlu duygulara sahip öğrenciler sevdiği yiyeceklerle ilgili metaforlar oluştururken, olumsuz duygulara sahip öğrenciler sevmedikleri yiyeceklerle ilgili metaforlar oluşturmuşlardır.

Çalışmamızda öğrencilere 1. Soruda ‘*Cebirsel İfadeler gibidir. Çünkü*’ şeklinde soru yönelttik bu kapsamda öğrencilerin verdikleri cevaplar ve frekansları aşağıdaki gibi olmuştur:

Tablo 1. Cebirsel İfadelerle İlgili Öğrencilerin Ürettikleri Metaforlar ve Frekansları

NO	METAFOR	f	NO	METAFOR	f	NO	METAFOR	f	NO	METAFOR	f	NO	METAFOR	f
1	Pizza	2	16	Zebra	2	31	Bulmaca	2	46	Dünya	1	61	Matematik ve Dil	1
2	Pasta	3	17	Sebze	1	32	Harf	4	47	Okyanus	2	62	Terazi	4
3	Kardeş	1	18	Hırsız	1	33	Kararsızlık	1	48	Kablolu Kulaklık	1	63	Dedektif	2
4	Merak	1	19	Renksiz Işık	1	34	Para ve Fiyat	3	49	Düzen	1	64	Aşure	3
5	Disko Topu	1	20	Bubi Tuzakı	1	35	Sonsuzluk	2	50	Lisan	1	65	Ölüm	1
6	Mutluluk	2	21	Brokoli	1	36	Tanınmayan	2	51	Çeşitlilik	3	66	Alkol	1
7	Oksijen	1	22	Suçlu	1	37	Bilinmezlik	2	52	Silüet	1			
8	Sır	2	23	Mandalina	1	38	Soru İşareti	3	53	Bukelamun	1			
9	Kızgınlık	1	24	Üzüm	4	39	Cisim	1	54	İnsan	4			
10	Üzüntü	1	25	Elma	5	40	İsim	1	55	Unutmak	1			
11	Kötü	1	26	Çilek	2	41	Yıllanmış ev	1	56	Beyin	2			
12	Korku	1	27	Nar	2	42	Hediye	2	57	Organ	1			
13	Duygular	3	28	Yaratık	1	43	Oyun	3	58	Orman	1			
14	Salata	2	29	İsim Verme	1	44	Labirent	1	59	Uyum	2			
15	Küslük	1	30	Düğüm	7	45	Sayılar	2	60	Saç	1			

Tablo 1’de görüldüğü gibi 66 metafordan 7 tanesi ‘düğüm’ olarak sınıflandırmıştır. Alt başlıklar incelendiğinde 1. Soru için oluşturulan metaforların sınıflandırılması Tablo 2’deki gibidir:

Tablo 2. Öğrencilerin 1. Soru İçin Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılım Yüzdeleri

1. SORU	DUYUŞSAL	f	KAVRAMSAL	f
OLUMLU	Güzel, Hediye, Oyun Kardeş, Kolay, Güzel, Izgara Et, Sürpriz	%13,12	Çeşitlilik, Matematik ve Dil, Hediye, Oksijen, Harf, Lisan, Uyum, Pasta Süsü, Bulmaca	%17,16
OLUMSUZ	Kızgınlık, Üzüntü, Kötü, Korku, Küslük, Tuzak, Yaratık, Bıçak, Ölüm	%12,12	Sayılar, Eşitlik, Tür içi çeşitlilik, Silüet, Yıllardır Oturulmamış Ev, Brokoli, Elma-Armu, Terazi,	% 13,68
DİĞER	Zebra, Salata, Saç, Düğüm, Bilinmezlik, Tanınmayan, Sonsuzluk, İnsan, Merak, Çeşitlilik,	%21,20	Organ, Kablolu Kulaklık, Beyin, Dedektif, Sır, Deniz, Dünya	%22,72

Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin birçoğunun cebirsel ifade kavramıyla ilgili olumlu metafor geliştirdikleri bunların bir kısmının duyusal, daha büyük kısmının kavramsal olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin Ö17 numaralı öğrenci; ‘Cebirsel ifadeler alfabe ile sayıların karışımı gibidir. Çünkü alfabedeki harfleri ve sayıları kullandığımızdan benzetiyorum.’ şeklinde cevap vermiştir.

2. soruda öğrencilere ‘Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler..... gibidir. Çünkü’ Sorusunu yönelttik ve bu soruya bağlı olarak oluşan frekansları Tablo 3’deki gibi olmuştur.

Tablo 3. Birinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklemlerle İlgili Öğrencilerin Ürettikleri Metaforlar Ve Frekansları

NO	METAFOR	f	NO	METAFOR	f	NO	METAFOR	f	NO	METAFOR	f
1	Saklanbaç	4	16	Çözumsuz	4	31	Sonuç	1	46	Kaplumbağa	1
2	Suçlu	5	17	Çim adam	1	32	Bilye	1	47	Salyangoz	1
3	Bulmaca	3	18	Çiçek	1	33	Bilinmeyen	4	48	Meyve	2
4	Mutluluk	1	19	Kabus	1	34	Sır	1	49	Yengeç	1
5	Düzen	1	20	Uzğun	1	35	Kanguru Kesesi	1	50	Dedektif	1
6	Aşk	1	21	Süphe	1	36	Gelecek	4	51	Uzay	1
7	Basit	1	22	Kilit	1	37	Komşu	1	52	Dava	1
8	Oyun	5	23	İsim	1	38	Labirent	1	53	Şarkı	1
9	Yiyecek	7	24	Terazi	4	39	Sınav	3	54	Eylem	1
10	Yırtık Ayakkabı	1	25	Makas	1	40	İşlem	3	55	Saç	2
11	Yabancı	3	26	İnsan	5	41	Köprü	2	56	Uçan Hayvan	3
12	Atık	1	27	Hayvan	2	42	Merak	1	57	Düğüm	2
13	Arkadaş	3	28	Derece	1	43	Eşitlik	1	58	Aile	1
14	Bamya	1	29	Gizem	6	44	Kodlama	2	59	Saat	1
15	Avakado	1	30	İpucu	1	45	Silüet	1	60	Duygu	1

Metaforları alt kategorilerine ayırdığımızda ise karışımıza aşağıdaki frekanslar çıkmıştır:

Tablo 4. Öğrencilerin 2. Soru İçin Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılım Yüzdeleri

2. SORU	DUYUŞSAL	f	KAVRAMSAL	f
OLUMLU	Mutluluk, Basit, Sayısal, Muz, İnsan, Şeker, Su, Yemek	%14,15	Oyuncak Yumurta, Şarkı Adı, Labirent, Eşitlik, Kodlama,	%11,84

			Terazi, Düzenli Dolap, Puzzle, Sonuç, Saklambaç	
OLUMSUZ	Korkulu Rüyalar, Üzgün, Yabancı, Yırtık Ayakkabı, Atık, Zor, Karmaşık, Yabancı, Avokado, Brokoli, Şüpheli, Çürük, Sorunlar, Çözumsuzlük	%22,36	Suçlu, Çözumsuz, Kilit, Makas, Bulmaca, Esrarengiz,	%12,52
DİĞER	İpucu, Düzen, Saat, Nar, Komşu, Hayvan, Gelecek,	%18,13	Yengeç, Dava, Köprü, Deniz Salyangozu, Kaplumbağa	%20

Buna göre öğrencilerin birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem ile ilgili ürettikleri metaforların çoğunluğunun duyuşsal olduğu ve olumsuz duygular barındırdığı ortaya çıkmıştır. Örneğin Ö132 numaralı öğrenci '*Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler bamyaya gibidir. Çünkü bamyadan nefret ederim ve cebirsel ifadelerden de nefret ederim.*' Şeklinde cevap verip sevmediği bir yiyeceklerle bağdaştırmıştır.

3. soruda öğrencilere '*Eşitliğin korunumu ilkesini*' sorduk ve bununla ilgili tablo çizmelerini istedik. Buna göre ortaya çıkan metaforlar ve frekanslar Tablo 3'teki gibi olmuştur. Öğrenciler eşitliğin korunumuyla ilgili 30 farklı metafor üretmişlerdir ve bunun büyük çoğunluğu terazi olmuştur. Adalet, Anne-Baba, Haklar ve Hakim metaforları da Terazi metaforundan sonra karşımıza sıklıkla çıkmıştır.

Tablo 5. Eşitliğin Korunumu İlkesi İle İlgili Öğrencilerin Ürettikleri Metaforlar Ve Frekansları

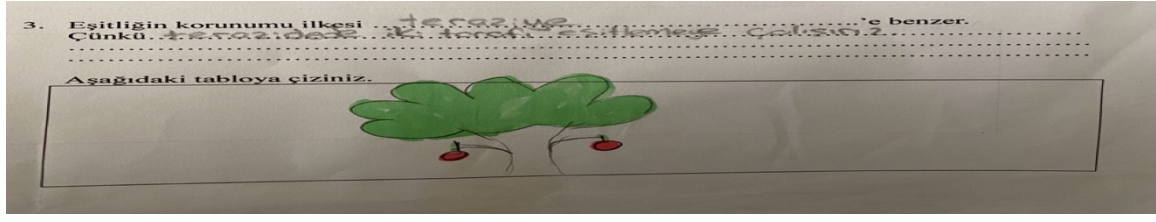
NO	METAFOR	f	NO	METAFOR	f
1	Hukuk	3	16	Mizan	1
2	Adalet	21	17	Yiyecek	4
3	Anne-Baba	5	18	İpte İnsan	1
4	Terazi	50	19	Makyaj	1
5	Empati	1	20	Tahtaravalli	1
6	Haklar	5	21	Sonbahar	1
7	Hakim	5	22	Sünger	1
8	İkiz	1	23	Köprü	1
9	Bamya	1	24	Denge	3
10	Hayat-Karşıtlık	1	25	Kural	3
11	Fasulye	1	26	Eşitlik	2
12	Ayna	1	27	Matematik	1
13	Araba	2	28	Mum	1
14	Kurtarma	1	29	Aşk	1
15	Öğretmen	1	30	Ölüm	1

Metaforları alt kategorilerine ayırdığımızda ise karşımıza aşağıdaki frekanslar çıkmıştır:

Tablo 6. Öğrencilerin 3. Soru İçin Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılım Yüzdeleri

3. SORU	DUYUŞSAL	f	KAVRAMSAL	f
OLUMLU	Anne-Baba, İkiz, Aşk, Portakal, Empati	%15,63	Hukuk, Adalet, Terazi, Haklar, Hakim, Mizan, Yiyecek, Eşitlik, Tahtaravalli, Denge, Kural, Ayna	%37,5
OLUMSUZ	Bamya, Fasulye, Öğretmen, Ölüm, Makyaj	%15,63	Meyveler, İpte İnsan	%9,36
DİĞER	Empati, Hayat, Karışıklık, Ayna, Araba,	%15,63	Kural, Matematik	%6,25

Tablodan görüldüğü üzere öğrencilerin geliştirdikleri metaforların %37,5 'i kavramsal ve olumlu yönde olmuştur. Bu öğrencilerin eşitliğin korunumu ilkesini doğru bir şekilde algıladıklarını anlamamızı sağlamaktadır. Örneğin Ö18 numaralı öğrencinin verdiği cevap aşağıdaki gibi olmuştur.



4. soruda ise öğrenciler 'değişken' kavramını sorduk ve bununla ilgili ortaya çıkan metaforları Tablo 7' te gösterdik.

Tablo 7.Değişken Kavramı İle İlgili Öğrencilerin Ürettikleri Metaforlar Ve Frekansları

NO	METAFOR	f	NO	METAFOR	f	NO	METAFOR	f	NO	METAFOR	f
1	Ders	2	16	Buklamun	1	31	Kat sayı	1	46	Yedek Parça	1
2	Çeşitlilik	2	17	Fikir Değiştirmek	1	32	Karakter	1	47	Balon	1
3	Duygu	2	18	İnsan	23	33	Satranç	1	48	Yiyecek	1
4	Sevgi	1	19	Meyve	12	34	Faul Kararı	1	49	Arkadaş	3
5	Organ	1	20	Alfabe	9	35	Mevsimler	2	50	Hayat	4
6	Kalp	1	21	Damla	1	36	Hava Olayları	3	51	Taraftar	1
7	Renk	2	22	Terazi	1	37	Yapboz	1	52	İndirim	1
8	Bebek Sevmek	1	23	Araba	3	38	Hediye	1	53	Hata	1
9	Oyunu	1	24	Hakim	2	39	Araba	1	54	Dolar	1
10	Değişiklik	5	25	Hayaller	1	40	Kararsızlık	3	55	İkiz	1
11	Dengesizlik	1	26	Belirsizlik	1	41	Oyun	2			
12	Sevme	1	27	Denklem	2	42	Hamur	1			
13	Mutsuzluk	1	28	Ders Notu	2	43	Zeka	1			
14	Aynı Davranmamak	1	29	Ergenlik	1	44	Sandık	1			
15	Söylenmek	1	30	Kalem	1	45	Çiçek	1			

Tablo 7'den görüldüğü üzere değişken kavramına yönelik en fazla üretilen metaforun 'insan' ve 'meyve' olmuştur. Bu anlamda öğrencilerin metaforları alt kategorilere ayrıldıklarında ise aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır:

Tablo 8. Öğrencilerin 4. Soru İçin Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılım Yüzdeleri

4. SORU	DUYUŞSAL	f	KAVRAMSAL	f
OLUMLU	Sevgi, Kalp, Hayaller, Ergenlik, Hediye, Hava Olayları	%19,46	Duygu, Mevsimler, Birey, Hayat, Yapboz	%13,88
OLUMSUZ	Dengesizlik, Mutsuzluk, Söylenmek, Sahte Arkadaş	%11,11	Denklem, Katsayı, Hava Olayları, Harfler,	%13,88
DİĞER	Not, Olaylar, Bukalemun, Değişiklik, Çeşitlilik, Duygu, Organ, Kalp, Karakter	%30,56	Zeka, Karakter, Kararsızlık, Ders	%11,11

Tablo 8'den ortaya çıkan sonuç öğrencilerin olumlu ve duyuşsal metaforları 'değişken' kavramı için daha sık ürettikleri olmuştur. Örneğin Ö36 numaralı öğrenci '*Değişken kavramı insana benzer, çünkü insanlar da değişik değişiktir, değişkenler de öyle.*' şeklinde metafor üretmiştir.

Son olarak 5. Soruda öğrencilere '*Benzer terim kavramı Gibidir.Çünkü....*' şeklinde bir soru yönelttik ve buna dair tablo çizmelerini istedik. Bununla ilgili üretilen metaforlar Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9. Benzer Terim İle İlgili Öğrencilerin Ürettikleri Metaforlar Ve Frekansları

NO	METAFOR	f	NO	METAFOR	f	NO	METAFOR	f
1	İkiz	40	16	Salata	1	31	Benzer Şeyler	2
2	Bitki	2	17	Kalem	1	32	Ceviz	1
3	Meyve	14	18	Sevme	3	33	Toprak	1
4	Arkadaş	7	19	İnsan	5	34	Sayı	1
5	Karşılıklı	8	20	Çarpı Çifti	1	35	Oyuncağı	1
6	Benzer İnsan	3	21	Farklı Tür	2	36	Cevaplar	1
7	Kağıt-Çatal	1	22	Labirent	1			
8	Banya	1	23	Kıyas	1			
9	Eşit Ağırılık	2	24	Harf	1			
10	Fatih Terim	5	25	Teş	1			
11	Mecaz-Terim	1	26	Doku	1			
12	Özenmek	1	27	Hacı	1			
13	Aynı	3	28	Taşın	1			
14	Kıym-Nohut	1	29	Hayvan	5			
15	Aynı Olma	4	30	Akraba	3			

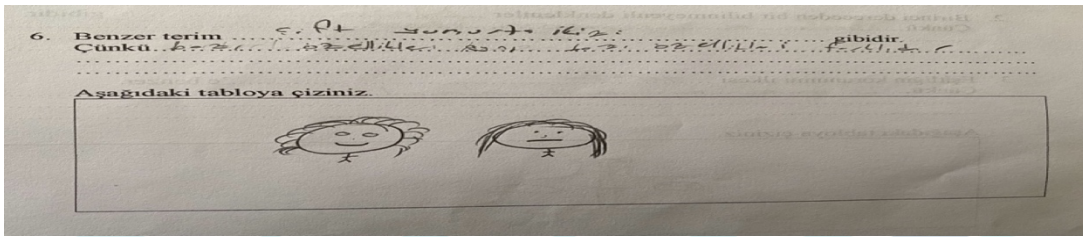
Tablo 9'da görüldüğü üzere öğrenciler benzer terimle ilgili 36 metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforların büyük bir kısmı 'ikiz' şeklinde olmuştur. Bunu takip eden 'meyve' ve

'kardeşlik' olmuştur. Metaforlar alt kategorilere ayrıldıklarında ise aşağıdaki frekanslar ortaya çıkmıştır.

Tablo 10. Öğrencilerin 5. Soru İçin Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılım Yüzdeleri

5. SORU	DUYUŞSAL	f	KAVRAMSAL	f
OLUMLU	Dış Görünüş, Sevdiğin İnsan, Arkadaş	%9	İkiz, Kardeş, Akriba, Benzeyen İnsan, Sebze, Meyve, Taşıt, İkiz Kedi, Kaşık-Çatal	%57
OLUMSUZ	Aile, Kötü Arkadaş, Kıyas, Bamya	%7	Aynı Olma, Benzer İşler, Çorap Çifti, Bitki, Fatih Terim, Ayna, Farklı Tür, Labirent,	%17
DIĞER	Kıyas, Cevaplar,	%2	İnsan, Eşit Ağırlık, Taş, Doku, Ceviz, Toprak	%8

Buna göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun benzer terimle ilgili olumlu kavramsal metaforlar ürettikleri sonucuna varılmıştır. Örneğin; Ö143 numaralı öğrenci benzer terimle ilgili aşağıdaki cevabı vermiştir:



Sonuç ve Tartışma

Araştırmada cebir öğrenimini tamamlamış 148 tane 7. sınıf öğrencisine cebirsel ifadeler ve bu konu kapsamında öğrendikleri kavramlar ile ilgili sorular sorulmuş ve cevaplamaları istenmiştir. Bu kapsamda her bir soru için öğrencilerin farklı sayıda metafor ürettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilere sorulan cebirsel ifadelerle ilgili beş soruda öğrencilerin toplamda 247 metafor ürettikleri gözlemlenmiştir. Bu metaforların 66 tanesi 'cebirsel ifadeler' ile ilgili 60 tanesi 'birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler' ile ilgili, 30 tanesi 'eşitliğin korunumu ile ilgili', 55 tanesi 'değişken' ile ilgili ve 36 tanesi 'benzer terim' ile ilgili olmuştur. Metaforlar aracılığıyla algıların belirlenmesine yönelik son yıllarda birçok çalışma yapılmıştır (Yıldırım, Küçükşen Öner, Eyüpoğlu, Göktepeliler & Doğan, 2024; Ergül, 2023; Arı, Demir & Çakır, 2023). Matematiğe karşı olan olumlu eğilim ve algılar da başarıyı beraberinde getirmektedirler (İlhan, Gemicioğlu & Poçan, 2021). Buradan yola çıkarak olumlu ve olumsuz algılar öğrencilerin zihin yapılarını daha iyi anlamamıza ve belki öğretmenlerin anlatım biçimlerine yeni bir yön verebilir. Yapılan çalışmada öğrencilerin metaforik algıları iki temel boyuta ayrılmıştır, bunlar kavramsal ve duyuşsal olmuştur. Alt kategorilerde ise kavramsal olarak olumlu metaforlar, olumsuz metaforlar ve diğerleri, duyuşsal olarak olumlu metaforlar, olumsuz metaforlar ve diğerleri olarak ayrılmıştır. Sorulan sorulara olumlu duygularla cevap veren ancak kavramsal tanımlamalar yapmayan öğrenciler duyuşsal-olumlu metaforlar kategorisine, olumsuz duygulara sahip öğrenciler duyuşsal-olumsuz kategorisine, karmaşık-bilinmeyen vb. şekilde verilen cevaplar ise diğer kategorisine alınmıştır. Verilen sorular için ürettikleri metaforlar kavramsal olarak anlamı ve doğru olan öğrenciler kavramsal-olumlu kategorisine, kavramsal olarak algı üreten ancak ürettikleri algılar sorulan sorularla alakalı olmayan cevaplar kavramsal-olumsuz kategorisine, ürettikleri metaforlar karmaşık, bilinmeyen veya anlamsız olan metaforlar diğer kategorisine alınmıştır.

Buradan yola çıkarak öğrencilerin 1. soru için geliştirdikleri algıların %43,92'sinin diğer kategorisinde olduğu gözlemlenmektedir. Burada derinlemesine incelediğimizde herhangi bir temele dayandıramayan öğrencilerin yanında cebirsel ifadeleri 'karmaşık', 'bilinmeyen' gibi sınıflandıran öğrenciler de olmuştur. Bunlara örnek olarak aşağıdaki cevapları inceleyebiliriz.

1. Cebirsel İfadeler bilinmeyen gizli insanlar gibidir.
Çünkü... b.2 onları, bilemeyen 2 onları

Ö86 numaralı öğrenci yukarıdaki gibi cevap vererek olumlu veya olumsuz bir algıdan farklı olarak bilinmezlik olarak cebirsel ifadelerle yönelik bir algı geliştirmiştir. Bilmediği insanlara karşı olumlu veya olumsuz duyuşsal bir yaklaşım sergilememiş ve 'cebirsel ifadeleri' bilinmez olarak benzetmiştir. Benzer şekilde Ö88 numaralı öğrencinin verdiği cevap aşağıdaki gibi olmuştur:

1. Cebirsel İfadeler bence bir Goban Salatası gibidir.
Çünkü Cebirsel ifadeler çok karışıktır. X ler y ler
vb.

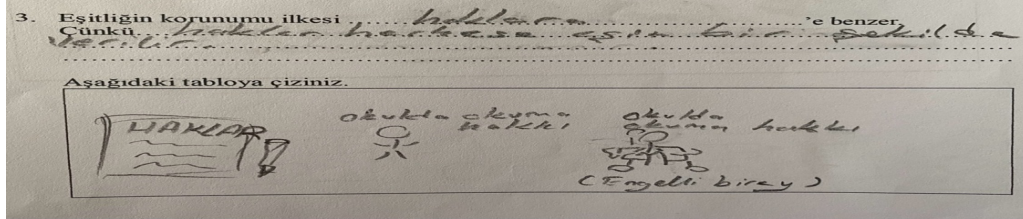
Ö88 numaralı öğrenci ise cebirsel ifadeleri salataya benzetmiş ve bununla ilgili algısını karmaşık olarak ifade etmiştir. Ancak buna dair olumlu ya da olumsuz bir algı sergilememiştir. Buradan ortaya çıkan sonuç öğrencilerin 'Cebirsel İfadeler' kavramına ilişkin algılarının çoğunlukla karmaşık ve bilinmezlik şeklinde oldukları görülmektedir. Bir başka deyişle cebirsel ifadeler öğrenciler için bilinmeyen ve karmaşık bir ifade olarak çoğunlukla görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin %17,16'sı cebirsel ifadeleri kavramsal olarak olumlu yani olarak algılamaktadırlar. Dede ve Argün (2003) yaptıkları çalışmada cebir konularının öğrenciler tarafından zor görülmesinin çeşitli sebepleri olduğunu ortaya koymuşlardır. Ancak çalışmamızda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun cebirsel ifadeleri; karmaşık, bilinmeyen şeklinde sınıflandırdığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmamızda 2. Soru detaylı bir biçimde incelendiğinde 'birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler' sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların %22,36'sının duyuşsal olduğu ve öğrencilerin olumsuz algılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu algılara örnek olarak aşağıdaki cevabı inceleyebiliriz:

2. Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler b. m. g. s. gibidir.
Çünkü... b. m. g. s. den m. g. s. ler ederim ve cebirsel
ifadelerden m. g. s. lerden

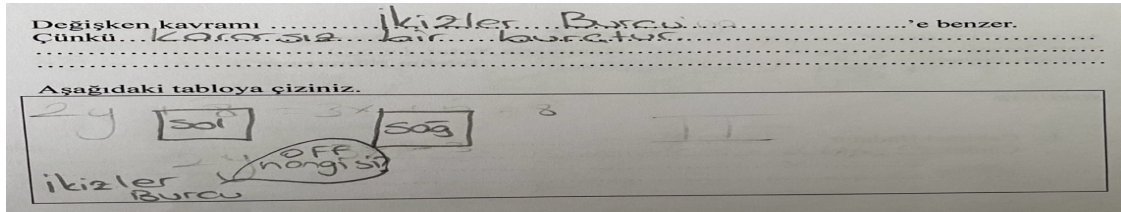
Ö132 numaralı öğrenci birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri sevmediği bir yemekle özdeşleştirmiş ve duyuşsal olarak olumsuz bir algı üretmiştir. Buna göre birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem kavramı öğrencilerde olumsuz duygulara çoğunlukla sebep oldukları ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalarda birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler konusunun öğrencilerin oldukça hata yaptıkları bir konu olduğu ortaya çıkmıştır (Altıntaş, İlgün, Uygun & Angay, 2021). Dolayısıyla öğrencilerin hata yaptıkları bir konu hakkında olumsuz duygulara sahip olması beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

3. soruda öğrencilere 'eşitliğin korunumu' ilkesi sorulmuş ve bununla ilgili tablo çizmeleri istenmiştir. Buradan ortaya çıkan sonuç incelendiğinde öğrencilerin %37,5'nin kavramsal olarak olumlu bir yanıt verdikleri gözlemlenmiştir. Burada dikkat çeken husus çalışmada eşitliğin korunumu kavramına yönelik ortaya çıkan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin 50 tanesinin 'terazi' cevabı vermesi olmuştur. Buna benzer olarak adalet, hak, hukuk, kavramlarının da öğrenciler tarafından verildiği gözlemlenmiştir. Eşitliğin korunumu ile ilgili verdikleri cevaplar aşağıdaki gibi olmuştur:



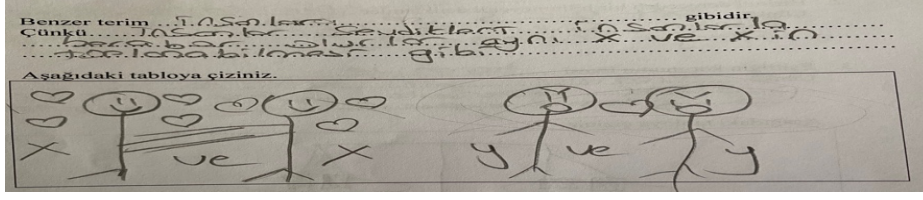
Ö14 numaralı öğrenci eşitliğin korunumunu haklara benzetmiştir bu da öğrencinin kavramsal anlamda eşitliğin korunumunu anladığını dolayısıyla olumlu bir algı ürettiğini ortaya çıkarmıştır. Burada çalışmaya katılan öğrencilerin 50 tanesinin terazi cevabı vermesinin öğretmenlerin anlatım yöntemlerinden veya öğrencilerin kitaplarda karşılaştıkları anlatımlardan kaynaklı olduğu düşünülmüştür. Karaca ve Ada (2018) yaptıkları çalışmada öğrencilerin algılarını belirlemede matematik öğretmenlerinin etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla anlatım biçimlerimizin öğrencilerin oluşturdukları metaforik algılar için etkili olduğu gözlemlenmiştir.

4. soruda ise öğrencilere 'değişken' kavramı sorulmuş ve verdikleri cevaplar kategorilere ayrılmıştır. Burada öğrencilerin %30, 56'sının diğer kategoride kaldıkları yani anlamlı bir yaklaşım sergileyemedikleri ortaya çıkmıştır.



Ö94 numaralı öğrenci değişken kavramını burç ile bağdaştırmış ve kavramsal veya duyuşsal olarak bir algı ortaya koyamamıştır. Öte yandan Ö141 numaralı öğrenci 'Değişken kavramı bir bebeği sevmeye benzer. Çünkü küçük bir bebeğin sevilmesi kolaydır. Bu konuyu çok seviyorum.' Şeklinde cevap vermiş ve olumlu duyuşsal algıları olduğunu göstermiştir. Soylu (2006) yaptığı çalışmada değişken kavramını öğrencilerin günlük hayatla bağdaştıramadığını bulmuştur. Ancak burada ortaya çıkan sonuç da buna paralel olarak öğrencilerin birçoğunun anlamlı bir algı üretmediklerine yönelik olmuştur.

Son soruda öğrencilere 'benzer terim' sorulmuş ve bununla ilgili çizim yapmaları istenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %57'sinin benzer terimle ilgili olumlu kavramsal algılara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu soru için ortaya çıkan 30 metaforun frekans değerlerine bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin 40 tanesinin 'ikiz' cevabı verdiği gözlemlenmiştir. Bu ifade dilsel açıdan 'benzer' şeklinde olduğu için ikiz kavramı ağırlıklı çıktığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin başka cevaplarını inceleyecek olursak:



Ö85 numaralı öğrenci yukarıda verdiği cevapla benzer terimi kavramsal olarak anlayıp olumlu algı ortaya koymuştur. Buna karşılık Ö64 numaralı öğrenci: 'Benzer terim ikiz gibidir. Çünkü adı üstünde benzer.' diyerek matematiksel bir ifadeyi dilsel açıdan bağdaştırdığı ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmadan ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin cebirle ilgili oldukça geniş metaforik algılara sahip oldukları gözlemlenmiştir. Buna göre bazı tanımlamalar açısından öğrenciler duyuşsal bazı tanımlamalar açısından ise kavramsal boyutlarda algılar ortaya koymuşlardır. Burada özellikle duyuşsal algılarının olumsuz olma sebepleri düşünüldüğünde bunun cebir kavramını zor kabul ettikleri için olduğu düşünülmektedir. Ancak cebir öğrenme alanlarına bağlı olan ve bir bütünün parçaları şeklinde değerlendirdiğimizde öğrencilerin 'eşitliğin korunumu', 'değişken' ve 'benzer terim' tanımlamalarına yönelik algıları olumlu olmuştur. Bu da bizlere cebirin temel tanımlamalarına karşı öğrencilerin tutumlarının olumsuz yönde olmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte 'cebirselle ifade' ve 'birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler' söz konusu olduğunda öğrencilerin algıları olumsuz yönde çoğalma göstermektedir.

Bir başka bulgu ise öğrencilere anlatılan yöntemlerin veya MEB'in kaynaklarında karşılıklarına çıkan tanımlamaların öğrencilerin cebir ile ilgili metaforik algıları için oldukça belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak öğrencilerde olumlu algıların oluşmasında öğretmenlerin anlatım biçimleri oldukça etkilidir. Metaforları üretirken esasen öğrenciler zihinlerinde bulunan algılarla bir araya getirmektedir (Aksan, Akkök & Aksan, 2023). Dolayısıyla cebirselle ifadelerle ilgili alt tanımlamaların bir kısmı öğrencilerde algısal olarak olumlu olurken bir kısmının olumsuz olduğu buna bağlı olarak özellikle 'cebirselle ifade' ve 'değişken' kavramına yönelik anlamlı bir algı üretmedikleri veya bu iki kavrama yönelik karmaşıklık yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Son olarak öğrencilerin olumsuz algıları düşünüldüğünde bunları gidermeye yönelik öğretim programları uygulanabilir. Öte yandan öğrencilerin aynı konuya ait farklı başlıklara farklı tepkiler vermesinin sebepleri incelenebilir.

Kaynakça

1. Arslan, M.M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100-108.
2. Birgin, O. & Demirören, K. (2020). Ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin cebirselle ifadeler konusundaki başarı performanslarının incelenmesi. *PAU Journal of Education*, 50, 90-117.
3. doi: 10.9779/pauefd.567616
4. Doğan, Z. & Sönmez, D. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Metaforik Algılarının Oluşturdukları Görseller Aracılığıyla İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(1), 245-262.

5. Dede, Y. & Argün, Z. (2003). Cebir öğrencilere niçin zor gelmektedir?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 180-185.
6. Ergül, E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin matematiksel oyun hakkında metaforik algıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 58, 120-145. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1232217>
7. Gentner, D. (1988). Metaphor as Structure Mapping: The Relational Shift. *Child Development*, 59(1), 47-59. <https://doi.org/10.2307/1130388>
8. Güveli, E. & Atasoy, E. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
9. Haser, Ç., Arslan, O. & Çelikdemir, K. (2023). Who is the mathematics teacher and what does a mathematics teachers do?. *International Journey of Science and Mathematics Education*, 11(3). <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10378-7>
10. İlhan, A., Gemcioğlu, M., & Poçan, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumu ve problem çözmeye yönelik algılarının matematik başarılarıyla ilişkisi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education], 8(1), 1-15. DOI: 10.21666/muefd.734168
11. Karaca, S.Y. & Ada, S. (2018). Öğrencilerin Matematik Dersine ve Matematik Öğretimine Yönelik Algılarının Metaforlar Yardımıyla Belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 789-800.
12. Katrancı, Y. & Yıldız, S. (2022). Matematik öğretmeni adaylarının metaforik algıları: cebir kavramı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1756-1778. DOI 10.17679/inuefd.1130239
13. Korkmaz, E. (2021). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Metaforik Algıları: Pandemi Sürecinde Matematiğe Yönelik Farklı Kavramlar. *Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education*, 5(7), 1-14.
14. Kurt, H.S. (2019). Fizik Öğretmen Adaylarının Elektirik Konusundaki Metaforları ve Metaforik Algıları.
15. Lakoff, G. & Johnson, M. (2009). The Metaphorical Logic of Rape. *Taylor & Francis Online*, 2(1), 73-79. https://doi.org/10.1207/s15327868ms0201_5
16. Morgan, C. (1996). 'The Language of Mathematics': Towards a Critical Analysis of Mathematics Texts. *For the Learning of Mathematics*, 16(3), 2-10. <https://www.jstor.org/stable/40248208>
17. Reeder, S., Utley, J. & Cassel, D. (2010). Using Metaphors as a Tool for Examining Preservice Elementary Teachers' Beliefs About Mathematics Teaching and Learning. *Scholl Science and Mathematics*, 109(5), 290-297. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2009.tb18093.x>
18. Yıldırım, E., Küçükşen Öner, F., Eyüpoğlu, İ., Göktepeliler, M. & Doğan, C. (2024). Metaphorical perceptions of preservice teachers enrolled in different departments about the concept of "art": The case of Bartın university, faculty of education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 13(1), 40-62. <https://doi.org/10.14686/buefad.1326199>

ORTAOKUL DÜZEYİNDE YAPILAN EĞİTSEL ROBOTİK ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF EDUCATIONAL ROBOTICS STUDIES CONDUCTED AT THE SECONDARY SCHOOL
LEVELS

ALİ DALGAR¹, DOÇ. DR. OSMAN EROL²

*1 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Burdur, Türkiye,
ali.dalgar@gmail.com*

*2 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Burdur, Türkiye,
oerol@mehmetakif.edu.tr*

Özet: Geleneksel kodlama eğitimi; değişkenleri, döngüleri ve karar verme mekanizmalarını içeren komutların editöre nasıl yazılacağı anlatımı ile yapılmaktadır. Bilgi çağı, sunduğu yeni teknolojiler ile disiplinler arası çalışmaların artarak farklı yöntemlerin ortaya çıkmasına ve gelişmesine olanak sağlamıştır. Dijital yerli bireyler hızlı dijital araçların kendilerine hemen cevap vermesinden kaynaklı olarak yaptıkları iş ve işlemlerin sonucunu hemen görmek istemektedirler. Dijitalleşmenin hız kazandığı bilgi çağında, eğitime entegre edilen eğitimsel robotlar, programlanabilme ve öğrencilerin yaptığı işlemlerin sonucunu hemen görme olanağı vermektedir. Bu durum eğitimde robotik kullanımının öğrencilerin beklentilerini karşılamak açısından da önemli olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada 2018-2023 yılları arasında Ortaokul Düzeyinde Yapılan Robotik Çalışmaların İncelenmesi üzerine yapılmıştır. DergiPark, Google Akademik ve YÖKTEZ Merkezi elektronik veri tabanlarında “eğitimsel robotik” ve eğitimde robotik” anahtar kelimeleri ile tarama yapılarak elde edilen sonuçlar; akademik çalışmaların yayın türüne, yıllara, alanlara, sınıf düzeylerine, veri toplama araçlarına, kullanılan anahtar kelimelere ve araştırma sonuçlarına göre dağılımı incelenerek tablolara dökülmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimsel Robotik, Eğitimde Robotik, Ortaokul

Abstract: Traditional coding education is carried out with an explanation of how to write commands containing variables, loops, and decision-making mechanisms in the editor. The information age, with its new technologies, has enabled interdisciplinary studies to increase, leading to the emergence and development of different methods. Digital native individuals, due to the rapid response of fast digital tools, want to see the results of their work and processes immediately. In the information age where digitalization has gained momentum, educational robots integrated into education provide the opportunity to program and immediately see the results of the tasks students perform. This situation also shows the importance of using robotics in education to meet students' expectations. This study was conducted on the Examination of Robotics Studies Conducted at the Secondary School Levels between 2018-2023. The results obtained by searching with the keywords "educational robotics" and "robotics in education" in the DergiPark, Google Scholar, and YÖKTEZ Center electronic databases were examined in terms of the type of publications, years, fields, class levels, data collection tools, keywords used, and research results, and attempted to be presented in tables.

Keywords: Educational Robotics, Robotics in Education, Secondary School

1. GİRİŞ

21. yüzyıl ya da bilgi çağı, insanlığa sadece yeni teknolojiler sunmamış; disiplinler arası çalışmaların artmasına, birçok disiplinde yeni ve farklı yöntemlerin ortaya çıkmasına ve de gelişmesine olanak sağlamıştır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin 21. Yüzyılda sahip olması gereken yetenekleri ve becerileri ortaya koymaktadır (Altınpulluk & Yıldırım, 2021). Bilgi toplumları, bireylerin kendi gelişimlerine ve sürdürülebilir kalkınmaya önem vermektedir. Bunun için bireylerin bilgi çağına ayak uydurabilmeleri adına yazılım geliştirme ve programlama becerilerine sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Demirer & Nurcan, 2016; Kert & Uğraş, 2009). Yazılımlar eğitim, eğlence, sağlık, uzay araştırmaları, savunma sanayi, ulaşım, haberleşme, iletişim ve giyilebilir teknolojiler gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Hatta yazılımlar bu teknolojilerin temelini oluşturmaktadır. Bir ürünün geliştirilmesi kadar üretilebilmesi de önemlidir. Bunun için de programlama bilgisine ve becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesine önemli ölçüde ihtiyaç duyulmaktadır (Karataş, 2021).

Sınırları kod yazabilme yeteneği ile çizilmeye çalışılan yazılım geliştirme ve programlama sadece bununla kalmaz öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerine analiz etme problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine de katkı sağlamaktadır (Silik, 2016). Eğitimde robotik kullanımı; STEM becerileri olarak tanımlanan fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik (FETEMM) alanlarına olan öğrenci ilgisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Dijital yerli bireyler hızlı dijital araçların kendilerine hemen cevap vermesinden kaynaklı olarak yaptıkları iş ve işlemlerin sonucunu hemen görmek istemektedirler. Dijitalleşmenin hız kazandığı bilgi çağında, eğitime entegre edilen eğitsel robotlar, programlanabilme ve öğrencilerin yaptığı işlemlerin sonucunu hemen görme olanağı vermektedir. Bu durum eğitimde robotik kullanımının öğrencilerin beklentilerini karşılamak açısından da önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı 2018-2023 yılları arasında ortaokul düzeyinde yapılan eğitsel robotik çalışmalarının incelenmesidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 2018-2023 yılları arasında ortaokul düzeyinde eğitsel robotik üzerine yapılmış akademik çalışmaların;
 - Yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
 - Yıllara göre dağılımı nasıldır?
 - Alanlara göre dağılımı nasıldır?
 - Yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

- Sınıf düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
- Veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
- Araştırmaların sonuçları nelerdir?

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitsel Robotik

Papert ve arkadaşları tarafından MIT'de (Massachusetts Institute of Technology) geliştirilen kaplumbağaya benzeyen ve Turtle olarak adlandırılan robot, ilk eğitsel robottur. Logo programlama dilinde kodlanmıştır. Kontrol edilebilme özelliğine sahiptir (Papert, 1980). Daha sonraki yıllarda özellikle çocukların somut programlama deneyimi kazanması açısından çok önemli olan kodlanabilir tuğlalar geliştirilmiştir. Bunu takiben farklı markalarda kodlanabilir robotlar ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin STEM becerilerini ön plana çıkarmayı amaçlayan eğitsel robot setleri, kablo takıp sökme gibi uğraştırıcı işler olmaksızın parçaların birleştirilmesiyle robot oluşturulmasına olanak sağlamaktadır (Eguchi, 2014). Bu alanda değişik markalar öncülüğünde yarışmalar da düzenlenmektedir. Bu yarışmalarla öğrencilerin problem çözme becerileri olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Sadece okul çağındaki bireyler için değil yetişkinler, öğretmen adayları için de bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan etkili bir araçtır (Avcı & Şahin, 2019).

3. YÖNTEM

Bu çalışma bir alanyazın taraması olup, betimsel içerik analizine göre yapılandırılmıştır. Araştırmada Türkiye'de 2018-2023 yılları arasında yapılan akademik çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda 19 akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmaların türü; doktora tezleri, yüksek lisans tezleri ve makalelerden oluşmaktadır. Ulaşılan veriler tablolara dökülerek açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın kapsamı ile veri toplama süreci ve sınırlılıkları bu bölümde ortaya konmuştur.

3.1. Araştırmanın Kapsamı, Sınırlılıkları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada incelenecek veriler DergiPark, Google Akademik ve YÖKTEZ Merkezi elektronik veri tabanlarında tarama yapılarak elde edilmiştir. Anahtar kelimeler olarak eğitsel robotik, eğitimde robotik ve ortaokul kavramları kullanılmıştır. Daha sonra ulaşılan akademik çalışmalardan ortaokul düzeyinde yapılanlar alınmıştır.

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen akademik çalışmaların analizini yapabilmek için veri toplama formu oluşturulmuştur. Bu form akademik çalışmaların yayınlandığı yılı, türünü, araştırma disiplinini, araştırma yöntemini, sınıf düzeyini, veri toplama araçlarını ve araştırmaların sonuçlarını içermektedir. Ulaşılan ve belirlenen akademik çalışmalar bu kategoriler doğrultusunda oluşturulan forma işlenmiş ve analiz edilmeye çalışılmıştır.

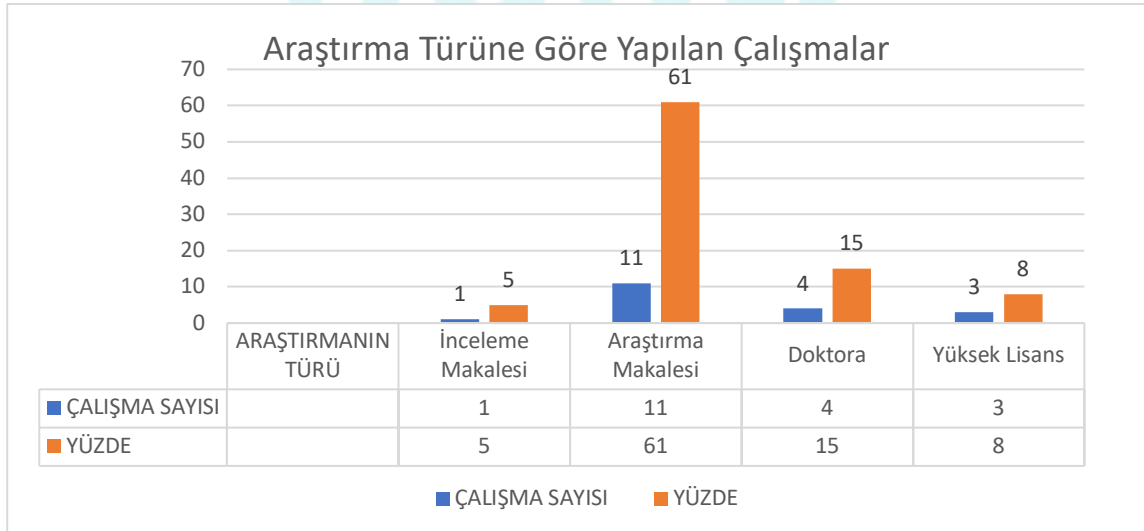
3.2. Verilerin Analizi

Veri tabanlarında yapılan tarama sonucunda “eğitsel robotik”, “eğitimde robotik” “ortaokul” anahtar kelimeleri ile 19 akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmaların yayınlandığı yılı, türünü, araştırma disiplinini, araştırma yöntemini, sınıf düzeyini, veri toplama araçlarını ve araştırmaların sonuçları kategorileri dikkate alınarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular sistematik bir şekilde gruplanarak düzenlenmiş yüzde ve frekans değerlerine göre tablo haline getirilip sunulularak yorumlanmaya çalışılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Yayın Türüne Göre Dağılım

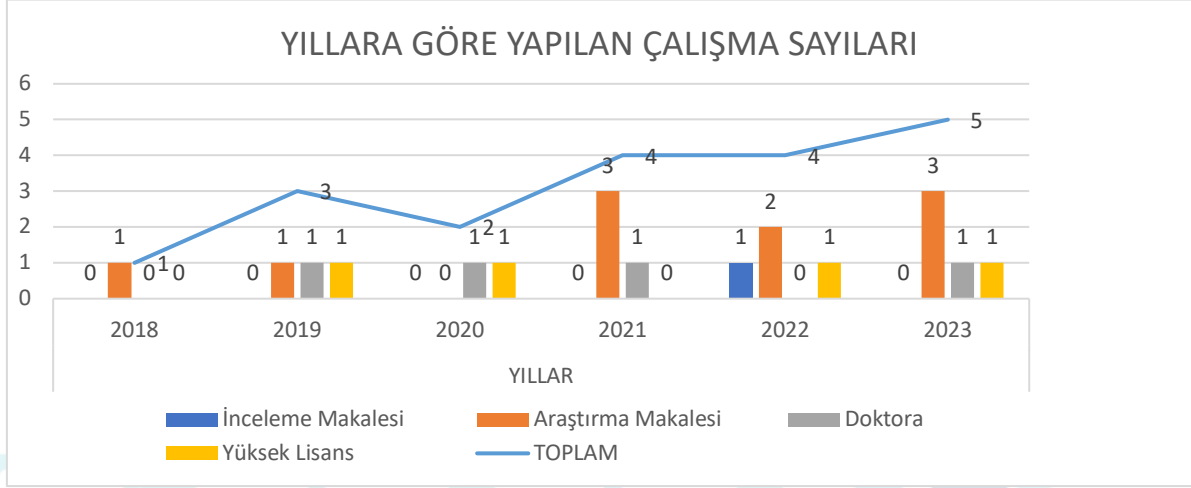
Bu araştırma kapsamında incelenen eğitsel robotik alanındaki çalışmaların %61’ini araştırma makaleleri oluştururken; %15’ini doktora tezleri, %8’ini yüksek lisans tezleri ve %5’ini de inceleme makaleleri oluşturmaktadır. En çok yapılan çalışma türü araştırma makalesi olurken en az inceleme makalesi olmuştur. Şekil-1 de çalışmaları yayın türüne göre dağılımı görülmektedir.



Şekil 1. Araştırmaların türüne göre dağılımı

4.2. Yıllara Göre Dağılım

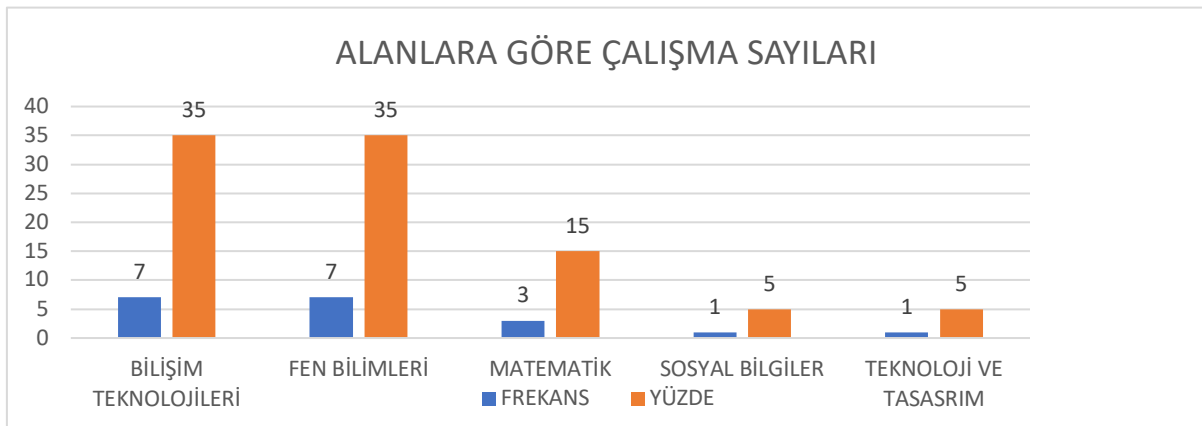
Çalışmaları yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2018- 2019 yılları arasında artış göstermiş, daha sonra biraz azalma gösterip yükselerek durağanlaştıktan sonra tekrar artış göstermiştir. Bu durumda eğitsel robotik alanında yapılan çalışmalar artı yönde trend göstermektedir. Yıllara göre yapılan çalışmalara ait grafik Şekil – 2 de gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırmaların yıllara göre dağılımı

4.3. Çalışılan Alanlara Göre Dağılım

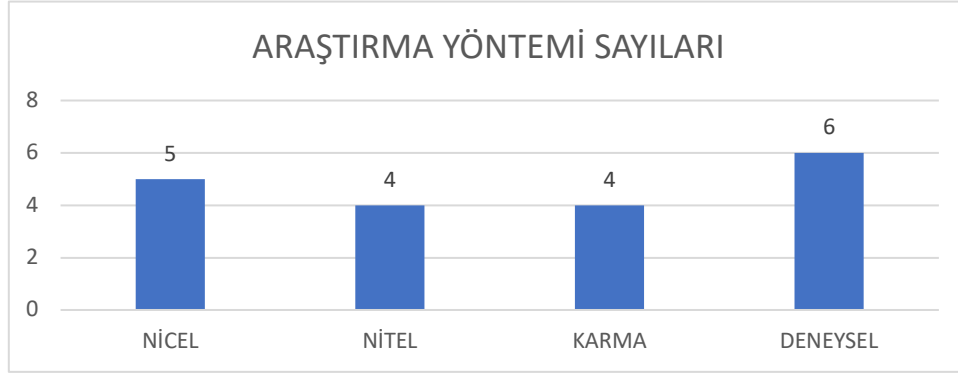
Çalışılan alanlara göre dağılımlar incelendiğinde bilişim teknolojileri ve fen bilimleri alanları en çok çalışma yapılan alanlar olarak öne çıkmaktadır. Fen bilimleri alanında yer alan eğitsel robotik araştırmalarının çalışmaların çok olmasında STEM uygulamalarının önemli yere sahip olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda son yıllarda eğitsel robotik etkinliklerinin ve bu alanda yapılan araştırmaların yukarı yönde bir trende sahip olduğu söylenebilir.



Şekil 3. Araştırmaların alanlara göre dağılımı

4.4. Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılım

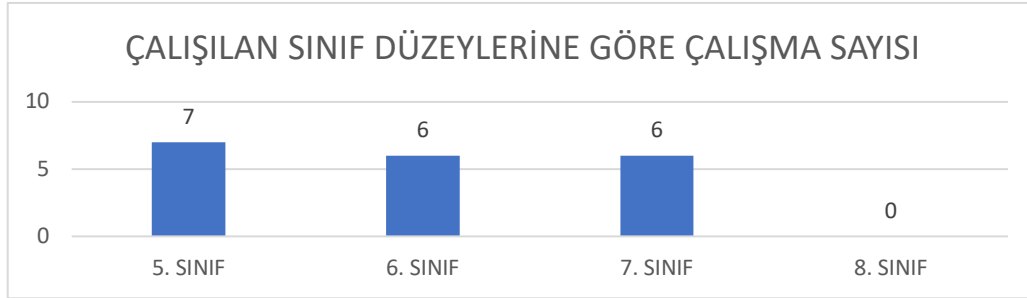
Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda 6 çalışmayla deneysel yöntemlerin en çok tercih edilen yöntem olduğu bunu sırasıyla nicel, nitel ve karma yöntemlerin izlediği görülmektedir.



Şekil 4. Araştırmaların yöntemlerine göre dağılımı

4.5. Sınıf Düzeylerine Göre Dağılım

Sınıf düzeylerine göre araştırmalar incelendiğinde en çok ortaokul 5. sınıf daha sonra da 6. ve 7. sınıf düzeyinde çalışma yapılmıştır. Ortaokulların tüm sınıf düzeylerinde yapılan çalışmaların verileri sınıflar düzeyinde dağıtılmıştır. Aşağıda verilen tabloda da görüleceği üzere 8. Sınıf düzeyinde yapılan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.



Şekil 5. Araştırmaların çalışılan sınıf düzeylerine göre dağılımı

4.6. Veri Toplama Araçlarının Kullanımına Göre Dağılım

İncelenen araştırmalarda ölçme aracı olarak; ölçekler, başarı testleri, görüşme formları, gözlem formları ve anket/açık uçlu sorular kullanılmıştır. 41 adet ölçme aracının kullanıldığı tespit edilmiştir. Ölçekler 5 başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar; ölçekler, başarı testleri, gözlem formları, görüşme formları ve anketler/açık uçlu sorular. Ölçme araçlarının kullanım sayıları sırasıyla ölçekler 15, başarı testler 11, görüşme formları 7, gözlem formları 4 ve anket-açık uçlu sorular 4'tür.

Ölçeklerde tutum, ilgi, algı, motivasyon, bilimsel yaratıcılık, bilişsel esneklik öz-yeterlilik ölçekleri kullanılırken başarı testlerinde başarı testleri, uygulama sınavları, beceri testleri yer almaktadır. Görüşme formları başlığı altında yarı yapılandırılmış görüşme formları, yapılandırılmamış görüşme formları ve mülakatlar yer almaktadır. Gözlem formları başlığı altında gözlem formları ve öğretmen günlük kayıtları bulunmaktadır. Anket/açık uçlu sorular başlığı altında açık uçlu sorular, anketler bulunmaktadır. Ölçeklere ait kullanım sayılarını gösteren grafik Şekli 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Araştırmalarda kullanılan ölçeklere göre dağılımı

4.7. Çalışma Sonuçları

Çalışmaya ilişkin sonuçlar sonuç ve öneriler bölümünde değerlendirilmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 2018-2023 yılları arasında ortaokul düzeyinde yapılan robotik çalışmalar incelenmiştir. İnceleme sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda DergiPark, Google Akademik ve YÖKTEZ Merkezinden 2018-2023 yılları arasında ortaokul düzeyinde eğitsel robotik alanında yapılmış 19 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Yayın dili olarak 15 çalışmada Türkçe, 4 çalışmada ise İngilizce tercih edildiği görülmüştür. Elde edilen verilere göre eğitsel robotik alanında yapılan akademik çalışmaların sayısının arttığı görülmüştür. Çalışılan disiplinler/alanlar incelendiğinde ise bilişim teknolojileri ve fen bilimlerinin ağırlıklı olduğu; devamında ise matematik, sosyal bilgiler ve teknoloji tasarım alanlarında çalışmalar yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma yöntemlerine göre deneysel, karma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği; en çok da deneysel yöntemlerin uygulandığı görülmüştür. Ortaokul düzeyinde yapılan çalışmalarda 5, 6 ve 7. sınıflarda 19 çalışma yapıldığı görülürken ortaokul 8. sınıf düzeyinde herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Veri toplama aracı olarak ölçeklerin başarı

testlerinin, görüşme formlarının, gözlem formlarının ve anket ile açık uçlu soruların kullanıldığı en fazla da ölçek ve başarı testinin ölçme aracı olarak tercih edildiği görülmüştür.

Araştırmaların sonuçları incelendiğinde 19 adet akademik çalışmanın sonuçları deneysel çalışmalar, tarama çalışmaları ve nitel çalışmalar olmak üzere üç başlık altında değerlendirilmiştir.

Deneysel araştırmalarda;

- Halihazırda kullanılan öğretim programının yanında dersin eğitsel robotik etkinlikleriyle desteklenmesinin bilimsel süreç becerilerini artırdığı,
- Cinsiyetin Blok Tabanlı Programlamaya ilişkin öz-yeterlik algılarında değişikliğe neden olmadığı, öğrencinin bilgisayarının olmasının, blok tabanlı Scratch uygulamasının ders dışında kullanmasının anlamlı farklılıklara neden olduğu görülmüştür
- Öğrencinin kodlama dersi almasının ve bilgisayar başında uzun zamanlar geçirmesinin robotik tutumlarına etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Hatta kodlama dersi almayan öğrencilerin tutumunun daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır.
- Eğitim sürecinde eğitsel robot kullanılmasının bilgi işlemsel düşünme becerisini artırdığı,
- Deney grubu lehinde bilimsel yaratıcılık puanı ile başarı puanları ortalamaları arasında anlamlı fark ortaya çıktığı.
- Kodlama dersi alan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara farklı çözüm yolları arayışına girdikleri ve problem çözme sırasında pes etmedikleri, görülmüştür.

Nicel araştırmalarda;

- Bilimsel süreç becerilerini artırdığı,
- Robotik etkinliklerinde FETEMM kavramlarını öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Kodlamanın avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşler Özel yetenekli öğrenciler açısından değerlendirildiğinde sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği, bunun nedeninin de öğrencilerin aldığı kodlama eğitimi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Nitel araştırmalarda;

- STEM uygulamalarında derse katılımın fazla olduğu, ders motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu, robotik dersi etkinliklerinin ilgi çekici görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Karma araştırmalarda;

- STEM Tutumlarında artış olduğu ancak artış oranlarının yakın olduğu

- Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında deney grubu lehinde anlamlı fark olduğu
- Deney ve kontrol grubunun akademik başarılarının yakın olduğu
- Bilişim teknolojileri dersine yönelik tutumlarında artış olduğu,
- Kodlama dersine yönelik motivasyonlarında artış olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada bazı çalışmaların desenlerinin belirtilmediği görülmektedir. 2018-2023 yılları arasında DergiPark, Google Akademik ve YÖKTEZ Merkezinde eğitsel robotik alanında ortaokul 8. düzeyinde hiç çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu alanda çalışma yapılmasının literatüre katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

6. KAYNAKÇA

1. Altınpulluk, H., & Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 yılları arasında yayımlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 11(1), 438–461.
2. Atila, G., Şahin, D., & Salar, R. (Y.Y.). Ortaokul öğrencilerinin temel düzey robotik kodlama eğitimi hakkında görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 7(2), 124–143.
3. Avcı, B., & Şahin, F. (2019). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ve bilimsel yaratıcılıklarına LEGO Mindstorm projelerinin etkisi. *Journal Of Human Sciences*, 16(1), 216–230.
4. Bakırlı, G., & Aydın, G. (2023). Probleme dayalı hipotez test etme deneylerine ilişkin öğrenci görüşleri: Ses ve özellikleri örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 1–24.
5. Çakır, Ç. Ş., Çakır, M., Damar, A., & Yılmaz, D. E. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin kodlama hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama Ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(2), 151–179.
6. Demirer, V., & Nurcan, S. A. K. (2016). Programming education and new approaches around the world and in Turkey [Dünyada Ve Türkiye’de Programlama Eğitimi Ve Yeni Yaklaşımlar]. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 12(3), 521–546.
7. Eguchi, A. (2014). Learning experience through robocupjunior: Promoting engineering and computational thinking skills through robotics competition. *2014 Asee Annual Conference & Exposition*, 24–852.
8. Fatsa, Ö. F. & Turan, Z. (2022). Eğitsel robotik setlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 3(2), 144-175. DOI:

10.52911/ital1.1201609

9. Günay, S., Cüneyit, A., & Balbağ, N. L. (2022). The effect of problem based learning method on students academic success and their attitudes towards social studies course. *Osmangazi Journal Of Educational Research*, 9(2), 165–177.
10. Hamutoğlu, N. B., Başarmak, U., Emre, Ç. A. M., & Salar, H. C. (2022). Investigation of secondary school students' attitudes towards computational thinking, problem-solving skills and research-inquiry. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (Tay Journal)*, 6(2), 429–461.
11. Hangün, M. E., Kalınkara, Y., Bayer, H., & Tekin, A. (2022). Eğitimde robotik kullanımına yönelik araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3). <https://doi.org/10.17556/Erziefd.944933>
12. Karataş, H. (2021). 21. yy. becerilerinden robotik ve kodlama eğitiminin Türkiye ve dünyadaki yeri. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(30), 693–729.
13. Kasım, B. (2022). *Programlama eğitiminde kullanılan eğitsel robotik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, bilgi işlemsel düşünme becerileri, ders motivasyonları ve robotik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
14. Kert, S. B., & Uğraş, T. (2009). Programlama eğitiminde sadelik ve eğlence: Scratch örneği. *The First International Congress Of Educational Research, Çanakkale, Turkey*.
15. Koparan, E. T., Yüksel, B., & Koparan, T. (2021). Arduino ile programlamanın öğrencilerin fen bilimlerine yönelik başarı, öz yeterlilik ve tutumlarına etkisi. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*, 11(1), 118–127.
16. Korucu, A. T., & Taşdöndüren, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin blok temelli programlamaya ilişkin öz-yeterlilik algılarının ve robotiğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 44–58.
17. Küçük, D. K., & Sönmez, I. (2023). Kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanımının özel yetenekli öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1536–1555.
18. Özenoğlu, Y. E., & Baltacı, Ş. (2021). Grupla robotik programlamada otantik görev odaklı uygulamaların problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 568–623.

19. Papert, S. (1980). *Turtle geometry: A mathematics made for learning. Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. The Harvester Press Ltd.
20. Silik, Y. (2016). Eğitsel robotik uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi.
21. Şişman, B., & Küçük, S. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik Türkçe robotik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 19 (1), 284-299.
22. Talan, T. (2020). Eğitsel robotik uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2).
<https://doi.org/10.33308/26674874.2020342177>
23. Türk, E. F., & Korkmaz, Ö. (2023). Eğitsel robot setleri ile gerçekleştirilen STEM etkinliklerinin etkililiği: Deneysel bir çalışma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 92–118.
24. Uçar, A., & Sezek, F. (2022). 6. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin LEGO robotik uygulamaları ile öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim Ve Teknoloji Dergisi*, 8(3).
<https://doi.org/10.47714/Uebt.1183346>

**YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM IŞIĞINDA MÜZİK EĞİTİMİNDE
KULLANILAN GENEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN YAPILAN
LİSANSÜSTÜ TEZLER: BİR BİBLİYOGRAFYA ÇALIŞMASI**

(GRADUATE THESIS ON GENERAL TEACHING METHODS USED IN MUSIC EDUCATION IN THE LIGHT
OF CONSTRUCTIST APPROACH: A BIBLIOGRAPHY STUDY)

YAĞMUR YONGACI¹ ESRA DALKIRAN²

¹ *Doktora Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar
Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Doktora Programı, Burdur, Türkiye,
yagmuryongaci_225@outlook.com*

² *Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik
Eğitimi Anabilim Dalı, Burdur, Türkiye, edalkiran@mehmetakif.edu.tr*

ÖZET

Yaşadığımız çağda, insanoğlunun gereksinimi ve gelişen teknoloji ile birlikte eğitim alanında da değişimin kapısı aralanmıştır. Bu anlamda, geleneksel öğrenme yöntemi yerini çağdaş ve güncel olarak nitelendirilen yeni öğrenme modellerine bırakmıştır. Yeni öğrenme modelleri ile gelişerek devam eden eğitim süreci, bu alanda bilimsel çalışmaların da doğmasına olanak sağlamıştır. Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin dağılımını incelemektir. Araştırmada, müzik eğitimi alanında; “yapılandırmacılık”, “yapılandırmacı yaklaşım”, “yapılandırmacı kuram”, “yapılandırmacı öğrenme”, “oluşturmacılık”, “oluşturmacı yaklaşım”, “oluşturmacı kuram”, “oluşturmacı öğrenme”, “aktif öğrenme”, “etkili öğrenme”, “etkin öğrenme”, “buluş yoluyla öğrenme”, “keşif yoluyla öğrenme”, “keşfederek öğrenme”, “sunuş yoluyla öğrenme”, “araştırma-inceleme yoluyla öğrenme”, “araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme”, “çoklu zeka”, “çoklu zeka kuramı”, “çoklu zeka yaklaşımı”, “beyin temelli öğrenme”, “zihin temelli öğrenme”, “fenomen temelli öğrenme”, “işbirlikli öğrenme”, “işbirliğine dayalı öğrenme”, “kubuşuk öğrenme”, “probleme dayalı öğrenme”, “problem temelli öğrenme”, “problem tabanlı öğrenme”, “projeyle dayalı öğrenme”, “proje temelli öğrenme”, “proje tabanlı öğrenme”, “harmanlanmış eğitim”, “harmanlanmış öğrenme”, “çevrilmiş öğrenme”, “ters yüz öğrenme”, “5E öğrenme”, “5E modeli”, “7E öğrenme” ve “7E modeli” anahtar kelimeleri ile YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden ulaşılan 78 tez; yıllarına, üniversitelerine, enstitülerine, anabilim/anasanat dallarına, tez türlerine, çalışma konularına ve yöntemlerine göre incelenerek bibliyografik bir çalışma sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı yaklaşım, Öğretim Yöntemleri, Müzik Eğitimi, Bibliyografya.

ABSTRACT

In the age we live in, with the needs of human beings and developing technology, the door to change has also been opened in the field of education. In this sense, the traditional learning method has been replaced by new learning models that are described as contemporary and up-to-date. The education process, which continues to develop with new learning models, has also enabled the emergence of scientific studies in this field. The purpose of this research is to examine the distribution of postgraduate theses on general teaching methods used in music education in the light of the constructivist approach. In the research, in the field of music education; 78 theses accessed from YÖK National Thesis Center with the keywords “constructivism”, “constructivist approach”, “constructivist theory”, “constructivist learning”, “constructivism”, “constructivist approach”,

“constructivist theory”, “constructivist learning”, “active learning”, “effective learning”, “effective learning”, “learning through discovery”, “learning through discovery”, “learning by discovery”, “learning through presentation”, “learning through research-examination”, “learning through research and investigation”, “multiple intelligences”, “multiple intelligences theory”, “multiple intelligence approach”, “brain-based learning”, “mind-based learning”, “phenomenon-based learning”, “cooperative learning”, “collaborative learning”, “cooperative learning”, “problem-based learning”, “problem-based learning”, “project-based learning”, “project-based learning”, “project-based learning”, “blended education”, “blended learning”, “flipped learning”, “flipped learning”, “5E learning”, “5E model”, “7E learning” and “7E model”; A bibliographic study has been presented by examining the studies according to their years, universities, institutes, departments, thesis types, study subjects and methods.

Keywords: Constructivist approach, Teaching Methods, Music Education, Bibliography.

GİRİŞ

Filozoflar, eğitimciler ve psikologlar antik çağlardan beri öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğine yönelik sürekli bir arayış içinde olmuşlar ve çeşitli öğrenme kuramları ortaya koymuşlardır. Bu kuramlardan en günceli olan yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen-öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışının yerine, bugün okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar pek çok ülkede eğitim programlarının temelinde yer alan ve öğrenen-öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimseyen bir öğrenme yaklaşımıdır (1).

Yapılandırmacılık, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinden öğrenme çıktılarının değerlendirilmesine kadar tüm süreci öğrenenin aktif olduğu yöntemler ile oluşturma çabasıdır. Diğer bir deyişle yapılandırmacılık, öğrenenin pasif konumdan sürecin tamamında etkin rol alacağı konuma getirme uğraşındadır. Bu durumda aktif katılım kavramının ön plana çıkması söz konusudur (2).

Yapısalcı eğitim ortamında öğrenciler öğrenme sorumluluğunu kendileri üstlenmektedir. Böyle bir ortamda öğretmen sınıf ortamını düzenleyerek öğrencilere rehberlik eder. Öğrenciler düzenlenen etkinliklerle bilgileri zihinlerinde anlamlandırmaya çalışır. Bu şekilde öğrenciler kendilerine sunulan bilgilerin edilgin alıcısı olmanın ve mutlak doğrular olduğunu düşünmenin aksine bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve yorumlama olanağına ulaşır (3). Yapılandırmacı öğretmen bireylerin kendi öğrenmeleri için en uygun fırsatları oluşturur (4).

Yapılandırmacı sınıflarda öğrencilere, var olan bilgileri üzerine yeni bilgilerin yapılandırılması ve yeni bilgilerin güvenilir deneyimler sonucunda yapılandırıldığını anlama anlayışına dayanan bir ortam hazırlanır. Bu ortamlarda öğrencilere etkin katılım, öncelik

kullanma, dersi değerlendirme ve birinci elden deneyim kazanma gibi deneysel bir öğrenme ortamı sunulur (5).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre tüm öğrenmeler zihinde bir yapılandırma sonucu oluşmaktadır. Yapılandırmacı eğitim ortamlarında bireylere çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunma imkânı veren probleme dayalı öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme modellerinden faydalanılır. Böylece öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenir (6).

Çoklu zekâ kuramı, yapılandırmacılığın temellerini oluşturan yaklaşımlardan biridir (7). Gardner'ın geliştirdiği çoklu zekâ kuramının, onu geleneksel anlayıştan ayıran iki temel özelliği vardır. Birinci özelliği, kuramın zekâ tanımı, gerçek yaşamda problem çözmeye ve ürün elde etmeye dayanır. İkinci özelliği ise, zekâ, çoğul olarak ele alınır (Akt. 8). Bu kurama göre, sözel dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, içsel (özedönük) zekâ ve doğa zekâsı olmak üzere sekiz farklı zekâ alanı vardır (9,10). Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri de yapılandırmacıya dayanır. Çoklu zekâ anlayışının da bu sürece dahil edilmesi ve öğrencileri sadece sözel ve sayısal yeteneklerine göre sınıflamanın yerine, sahip oldukları yeteneklerin keşfedilmesini sağlamıştır (11).

Müzik eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın ve bu yaklaşıma dayalı öğrenme modellerinin farklı değişkenlere göre incelendiği bibliyografya çalışmaları yer almaktadır. Kaya'nın (2018) araştırmasında, ülkemizde 1994-2018 yılları arasında müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler; araştırmaların yapıldığı yıllara, üniversitelere, lisansüstü araştırmanın tez türüne, araştırmacının cinsiyetine, araştırma konusuna, araştırma grubuna ve araştırmada kullanılan veri toplama aracına göre analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; en fazla çalışmanın 2011 yılında yapıldığı, müzik öğretim yöntemleri konusunda en fazla lisansüstü çalışma yapılan üniversitenin Dokuz Eylül Üniversitesi olduğu, araştırma türlerine göre büyük oranda yüksek lisans tezlerinin yazılmış olduğu, müzik öğretim yöntemleri konusundaki tez çalışmalarında kadınların büyük oranda daha aktif olduğu, en fazla çalışmanın Orff öğretisi konusunda yapıldığı, tezlerde büyük oranda araştırma grubu olarak öğrencilerin hedef alındığı ve verilerin toplanmasında büyük oranda deneysel ölçümlerin tercih edildiği tespit edilmiştir (12).

Kılbaş, Halvaşi ve Bağcı'nın (2022) araştırmalarında, ülkemizde müzik eğitimi alanında işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan tez, makale, sempozyum bildirisi ve kitap

bölümü niteliğindeki araştırmaları ortaya koyarak, bu araştırmaları yayın yılı ve yayın türü, yöntemi, kullanılan işbirlikli öğrenme tekniği, uygulandığı öğrenim kademesi ile elde edilen sonuçlar bakımından kapsamlı bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, ülkemizde müzik eğitiminde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak, ilk olarak 1995 yılında olmak üzere toplam 23 araştırmanın yapıldığı ve en çok makale türünde çalışmaların gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu araştırmaların, çoğunlukla deneysel modele göre tasarlandığı, uygulanan öğretim kademesine göre yarısından fazlasının lisans düzeyinde uygulandığı, en fazla Birleştirme-I (Jigsaw) ve Birlikte Öğrenme işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı saptanmıştır. Müzik eğitiminde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalarda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin en çok sosyal beceriler kazanma üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Grup başarısı için birlikte çalışma (olumlu bağımlılık) kazanımı, araştırmalarda en fazla elde edilen sosyal beceri olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, müzik eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin performans, akademik başarı, derse ve müziğe yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir (1).

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini, “Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemlerini ise aşağıdaki sorular oluşturmaktadır.

- 1) Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2) Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- 3) Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı nasıldır?
- 4) Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin anabilim/anasanat dallarına göre dağılımı nasıldır?

- 5) Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin tez türlerine göre dağılımı nasıldır?
- 6) Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin çalışma konularına göre dağılımı nasıldır?
- 7) Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin dağılımını incelemektir. Bu amaçla, daha önce yapılmış çalışmalara da destek olacak bu araştırmanın; elde edilen lisansüstü çalışmaların dağılımlarının değerlendirilerek, mevcut durumunun güncel verilerle sunulabilmesi ve yorumlanabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, üniversitelerin farklı birimlerinde yer alan müzik bölümlerinde (müzik eğitimi, konservatuvar, vb.) yapılandırmacı yaklaşım ışığında uygulanan ve genel öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü tezler ile sınırlıdır. Bu bağlamda araştırma, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan yapılandırmacı yaklaşım, aktif öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, sunuş yoluyla öğrenme, araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, çoklu zeka kuramı, beyin temelli öğrenme, fenomen temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, harmanlanmış öğrenme, çevrilmiş öğrenme, ters yüz öğrenme, 5E öğrenme modeli ve 7E öğrenme modeli konulu lisansüstü çalışmalar ile sınırlıdır. Araştırmaya, müzik dersine özel “*öğretim yöntemleri*” konu alınarak yapılan lisansüstü tezler dahil edilmemiştir. Araştırma, ulaşılabilen kaynaklar ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımını ortaya koymak için tarama modeline göre yürütülmüştür. “Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerini ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir” (13). Bu bibliyografya çalışmasında,

yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde uygulanan genel öğretim yöntemlerine yönelik yapılan lisansüstü tezler; yıllarına, üniversitelerine, enstitülerine, anabilim/anasanat dallarına, tez türlerine, çalışma konularına ve yöntemlerine göre ayrılarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın kapsamında, yapılandırmacı yaklaşım, aktif öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, sunuş yoluyla öğrenme, araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, çoklu zeka kuramı, beyin temelli öğrenme, fenomen temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, harmanlanmış öğrenme, çevrilmiş öğrenme, ters yüz öğrenme, 5E öğrenme modeli ve 7E öğrenme modeli konulu YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan 78 lisansüstü teze ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, doküman analizi-incelemesi tekniği ile elde edilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (14). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde; “*yapılandırmacılık*”, “*yapılandırmacı yaklaşım*”, “*yapılandırmacı kuram*”, “*yapılandırmacı öğrenme*”, “*oluşturmacılık*”, “*oluşturmacı yaklaşım*”, “*oluşturmacı kuram*”, “*oluşturmacı öğrenme*”, “*aktif öğrenme*”, “*etkili öğrenme*”, “*etkin öğrenme*”, “*buluş yoluyla öğrenme*”, “*keşif yoluyla öğrenme*”, “*keşfederek öğrenme*”, “*sunuş yoluyla öğrenme*”, “*araştırma-inceleme yoluyla öğrenme*”, “*araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme*”, “*çoklu zeka*”, “*çoklu zeka kuramı*”, “*çoklu zeka yaklaşımı*”, “*beyin temelli öğrenme*”, “*zihin temelli öğrenme*”, “*fenomen temelli öğrenme*”, “*işbirlikli öğrenme*”, “*işbirliğine dayalı öğrenme*”, “*kubaşık öğrenme*”, “*probleme dayalı öğrenme*”, “*problem temelli öğrenme*”, “*problem tabanlı öğrenme*”, “*projeye dayalı öğrenme*”, “*proje temelli öğrenme*”, “*proje tabanlı öğrenme*”, “*harmanlanmış eğitim*”, “*harmanlanmış öğrenme*”, “*çevrilmiş öğrenme*”, “*ters yüz öğrenme*”, “*5E öğrenme*”, “*5E modeli*”, “*7E öğrenme*” ve “*7E modeli*” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır” (13).

Lisansüstü Tezler

Araştırmada, müzik eğitimi alanında; yapılandırmacı yaklaşım, aktif öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, sunuş yoluyla öğrenme, araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, çoklu zeka kuramı, beyin temelli öğrenme, fenomen temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, harmanlanmış öğrenme, çevrilmiş öğrenme, ters yüz öğrenme, 5E öğrenme modeli ve 7E öğrenme modeli konulu YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan lisansüstü çalışmalar aşağıda tablolar halinde kronolojik bir sıra ile sunulmuştur.

Tablo 1. Müzik eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımı konu alan lisansüstü tezler

No	Başlık	Üniversite	Enstitü	ABD/ASD Dah	Tez Türü	Yöntemi	Yılı	Yazar
1	Bir Eğitim Modeli Olarak Köy Enstitülerinde Müzik Eğitiminin İncelenmesi Ve Şarkı Dağarcığının Kullanılabilirliği	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Müzik Öğretmenliği ABD	Yüksek Lisans	Nitel	2008	Tuğçem Kar
2	Sınıf Öğretmenlerinin, 2007-2008 Öğretim Yılında Kullanılmaya Başlanan 1. Devre Müzik Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarından Yararlanma Durumlarına İlişkin Görüşleri	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nitel	2010	Gülçin Keskin
3	Koro Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Tutum, Özyeterlik Algısı Ve Akademik Başarıya Etkisi	İnönü Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nicel	2011	Zeynep Kaya
4	Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Müzik Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Ders Öğretme-öğrenme Süreçlerine Etkisi	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Karma	2013	Belgin Uzunoglu Yegül
5	Geleneksel Türk Müziğine Dayalı Viyolonsel Öğretimine Yönelik Bir Model Önerisi Ve Uygulamadaki Görünümü (Hüseyin Makamı Örneği)	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Karma	2014	Emrah Lehimler
6	Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarına Yönelik Saksafon Öğretim Programı Tasarısı Ve Değerlendirilmesi	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Müzik Eğitimi ABD	Doktora	Nitel	2014	Abdullah Önlü
7	Gençlerin Yaratıcılığında Müzik Öğreniminin Etkileri	Haliç Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türk Müziği ASD	Yüksek Lisans	Nitel	2017	Seda Çaytemel
8	Scaffolding Stratejilerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Öğretme Ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi (Marmara Üniversitesi Örneği)	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Karma	2018	Beste Atalay Öcal
9	Ortaokul Müzik Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Algı Düzeylerinin İncelenmesi	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2018	Muhammed Ömer Tokatlı
10	1968'den Günümüze Müzik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nitel	2019	Pelin Kendirli
11	Ortaokul Müzik Derslerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Bakımından İncelenmesi	Atatürk Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2022	Işıl Kuzucu
12	Müzik Öğretmenliği Programı Batı Müziği Teori Ve Uygulaması İle Armoni Ve Eşikleme Derslerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Bakımından İncelenmesi	Atatürk Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2022	Emirhan Şimşek
13	Müzik Öğretmenlerinin Özel Ve Devlet Okulu Bazında Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Yeterlilik Düzeylerinin Karşılaştırılması	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Müzik Öğretmenliği ABD	Yüksek Lisans	Karma	2023	Özgen Öz

Tablo 1 incelendiğinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde müzik eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımı konu alan 13 lisansüstü teze ulaşıldığı görülmektedir. İlk çalışmanın 2008 yılında yapıldığı görülmektedir. Tablo 1'e bakıldığında, yapılan çalışmaların yarısından fazlasının yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmaların 5'inin nitel, 4'ünün karma ve 4'ünün de nicel yöntemlere göre yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 2. Müzik eğitiminde aktif öğrenmeyi konu alan lisansüstü tezler

No	Başlık	Üniversite	Enstitü	ABD/ASD Dahı	Tez Türü	Yöntemi	Yılı	Yazar
1	Genel Müzik Eğitiminde Etkili Öğrenme Ve Öğretme Stratejilerini Kullanma Durumları	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Müzik Öğretmenliği ABD	Yüksek Lisans	Nitel	2003	Gökçe Nur Semerci
2	Müzik Eğitiminde Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Ders Programlarının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretimi, Derse Yönelik Görüşleri ve Tutumları Üzerindeki Etkileri	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2006	Neslihan Çizmeci
3	İlköğretim 6. Sınıfların Müzik Dersinde Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2006	Nurhan Yaltur
4	Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlik Algısı Ve Yüklemeler Üzerindeki Etkileri	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nicel	2007	Esin Uçal Canakay
5	Aktif Öğrenmenin Müzik Tarihi Dersine İlişkin Başarı, Tutum Ve Özyeterlik Üzerindeki Etkisi	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nicel	2009	Ceren Saygı
6	Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Bölümlerinde Ve Devlet Konservatuvarlarında Lisans Düzeyinde Yaygın Olarak Kullanılan Viyolonsel Sol El İle İlgili Metotların Analizi	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nitel	2010	Çağatay Şişman
7	Başlangıç Keman Eğitiminde Kullanılabilir Okul Şarkıları Türküler Ve Tekerlemeler	Kırıkkale Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Müzik ABD	Yüksek Lisans	Nitel	2010	Gülbahar Akpınar
8	İlköğretim Okulu Müzik Derslerinde Aktif Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Üzerine Etkisi	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Karma	2011	İlayda Dubaz
9	Konservatuvar Ortaokul Devresine Yeni Başlayan Flüt Öğrencileri İçin Etkili Öğrenme Ve Çalışma Yöntemleri	Hacettepe Üniversitesi	Güzel Sanatlar Enstitüsü	Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar ASD	Yüksek Lisans	Nitel	2014	Şafak Ceyhan
10	Keman Eğitiminin Öğretim Elemanı Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Ve "Bir Model Önerisi" "Müzik Öğretmenliği Programı"	Ankara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Eğitimin Kültürel Temelleri ABD	Doktora	Karma	2016	Dilek Özçelik Herdem
11	Grafik, Sembol Ve Resimlerden Yararlanılarak Oluşturulan Şarkı Haritalarının Okul Şarkılarının Öğretimindeki Başarıya Etkisi	Uludağ Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nicel	2017	Çiğdem Yiğit
12	Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinliklerin Viyola Öğrencilerinin Performans Başarıları, Motivasyon Düzeyleri Ve Derse Yönelik Görüşlerine Etkisi	İnönü Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Karma	2019	Şükrü Göktaş Kalaycıoğlu
13	Viyola Eğitimcilerinin Öğrenme Sürecine Etkin Katılım Sağlamaya Yönelik Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Müzik ASD	Yüksek Lisans	Nitel	2019	Ahmet Yörük
14	Müzik Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2019	Damla Nacaroğlu
15	Ortaokul Müzik Eğitiminde Kullanılan Etkili Müzik Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisinin Değerlendirilmesi	Bursa Uludağ Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Karma	2020	Sinem Arslan
16	Flüt Eğitiminde Temel Davranışların Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Ve Öğrencilerin Analogik Yaklaşımları	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nitel	2022	Elif Gültekin
17	Müzik Eğitiminde Dijital Okuryazarlık	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü	Müzik Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Karma	2022	Gülce Yılmaz

Tablo 2 incelendiğinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde müzik eğitiminde aktif öğrenmeyi konu alan 17 lisansüstü teze ulaşıldığı görülmektedir. İlk çalışmanın 2003 yılında yapıldığı görülmektedir. Tablo 2'ye bakıldığında, yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmaların 6'sının nitel, 5'inin karma ve 6'sının da nicel yöntemlere göre yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 3. Müzik eğitiminde buluş yoluyla öğrenmeyi, sunuş yoluyla öğrenmeyi ve araştırma-inceleme yoluyla öğrenmeyi konu alan lisansüstü tezler

No	Başlık	Üniversite	Enstitü	ABD/ASD Dah	Tez Türü	Yöntemi	Yılı	Yazar
1	Viyola Eğitiminde Kullanılan Sağ El Ve Sol El Teknikleri, Metotları Ve Öğretim Yöntemlerinin Belirlenmesi	Harran Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Müzik Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nitel	2022	Kübra Ertuğrul
2	Yenilikçi Öğretim Modelleriyle Güçlendirilmiş Müzik Dersi Aktivitelerinin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi	Atatürk Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2023	İsmihan Erden

Tablo 3 incelendiğinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde müzik eğitiminde buluş yoluyla öğrenmeyi, sunuş yoluyla öğrenmeyi ve araştırma-inceleme yoluyla öğrenmeyi konu alan 2 lisansüstü teze ulaşıldığı görülmektedir. İlk çalışmanın 2022 yılında yapıldığı görülmektedir. Tablo 3'e bakıldığında, yapılan çalışmaların tamamının da yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmaların 1'inin nitel ve 1'inin de nicel yöntemlere göre yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 4. Müzik eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın dayandırıldığı çoklu zeka kuramını konu alan lisansüstü tezler

No	Başlık	Üniversite	Enstitü	ABD/ASD Dah	Tez Türü	Yöntemi	Yılı	Yazar
1	İlköğretim IV. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Türlerindeki Dağılım Ve Düzey Ölçümlerinin Müziksel Zeka Düzeyleriyle Karşılaştırmalı İncelenmesi	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2003	Armağan Erman
2	İlköğretim Okulu Müzik Derslerinde Çoklu Zeka Kuramı'na Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarısına Ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Müzik Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2006	Ezgi Kılıç Demirkaya
3	Çoklu Zeka Kuramı Dayanaklı Ders İşleme Modelinin İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Müziksel Öğrenme Düzeylerine Etkisi	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nicel	2006	Zeki Nacakcı
4	Müzik Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarına Yönelik Model Araştırma	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Müzik Eğitimi ABD	Doktora	Nitel	2007	Özge Congur Yeşilkaya
5	Orff Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersinde Uygulanışı Ve Öğrencilerin Müziksel-Ritmik Zeka Düzeyleri Üzerine Etkisi	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2008	Esra Yücesan
6	Okul Öncesi Dönemi 60-72 Aylık Çocuklar İçin Çoklu Zeka Kuramına Göre Düzenlenmiş Bir Müzik Eğitimi Ve Bireysel Enstrüman Eğitimi Programı Geliştirilmesi: Piyano Eğitimi Örneği	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nicel	2009	Işıl Güneş Modiri
7	İlköğretim İkinci Kademe Müzik Dersi Başarı Durumlarının Diğer Derslerdeki Başarı Durumlarıyla İlişkisi	İnönü Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2010	Engin Gürpınar
8	Müzik Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramını Uygulama Durumlarının İncelenmesi (Sakarya İli Örneği)	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Müzik Öğretmenliği ABD	Yüksek Lisans	Nitel	2016	Aysuda Ayhan
9	Müzik Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarının Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Müzik Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2019	Ayben Ersoy Çaltı
10	Devlet Konservatuvarı Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zeka Alanlarının Karşılaştırılması	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	Türk Müziği ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2020	Mertcan Kaya

Tablo 4 incelendiğinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde müzik eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın dayandırıldığı çoklu zeka kuramını konu alan 10 lisansüstü teze ulaşıldığı görülmektedir. İlk çalışmanın 2003 yılında yapıldığı görülmektedir. Tablo 4'e bakıldığında, yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmaların 2'sinin nitel ve 8'inin de nicel yöntemlere göre yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo. 5 Müzik eğitiminde beyin temelli öğrenmeyi konu alan lisansüstü tezler

No	Başlık	Üniversite	Enstitü	ABD/ASD Dah	Tez Türü	Yöntemi	Yılı	Yazar
1	Müzik Öğretmenlerinin Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı İle İlgili Farkındalık Düzeyleri Ve Müzik Öğretimi Uygulamalarına Yansıtma Düzeyleri	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2023	İrem Başdüvenci Kahya

Tablo 5 incelendiğinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde müzik eğitiminde beyin temelli öğrenmeyi konu alan 1 lisansüstü teze ulaşıldığı görülmektedir. Tablo 5'e bakıldığında, 2023 yılında yapılmış olan bu çalışmanın yüksek lisans tezinden oluştuğu ve nicel yöntemle yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo. 6 Müzik eğitiminde fenomen temelli öğrenmeyi konu alan lisansüstü tezler

No	Başlık	Üniversite	Enstitü	ABD/ASD Dah	Tez Türü	Yöntemi	Yılı	Yazar
1	Fenomen Temelli Müzik Eğitiminin Fenomen Temelli Öğrenmenin Boyutları, Motivasyon Ve Benlik Algısı Üzerine Etkisi	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Karma	2022	Meltem Çimen

Tablo 6 incelendiğinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde müzik eğitiminde fenomen temelli öğrenmeyi konu alan 1 lisansüstü teze ulaşıldığı görülmektedir. Tablo 6'ya bakıldığında, 2022 yılında yapılmış olan bu çalışmanın doktora tezinden oluştuğu ve karma yöntemle yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 7. Müzik eğitiminde işbirlikli öğrenmeyi konu alan lisansüstü tezler

No	Başlık	Üniversite	Enstitü	ABD/ASD Dah	Tez Türü	Yöntemi	Yılı	Yazar
1	İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi Ve Gündüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri	Dokuz Eylül Üniversitesi	Sosyal Bilimleri Enstitüsü	Eğitim Bilimleri ABD	Doktora	Nicel	1995	Sermin Bilen
2	İşbirlikli (Ortak Çalışma Yoluyla) Öğretmenin Şarkı Öğretimine Etkileri	Marmara Üniversitesi	Fen Bilimleri Enstitüsü	Müzik Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	1998	Sevinç Söker
3	Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi Üzerindeki Etkileri	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nicel	2011	Elif Güven
4	Müziksel İşitme Eğitiminde Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin Öğrenci Kaygı Ve Başarısına Etkisi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nicel	2012	Gökhan Öztürk

5	İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı İle Yapılan Toplu Bağlama Öğretiminin Performans Ve Tutuma Etkisi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nicel	2012	İsmail Sözen
6	İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Dayalı Çoksesli Solfej Uygulamalarının Müziksel İhtime-okuma-yazma Ve Koro Ders Başarılarına Etkisi	İnönü Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nicel	2014	Engin Gürpınar
7	Meşk Yöntemi Üzerine Karşılaştırılmalı Bir Çalışma	Cumhuriyet Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nitel	2018	Tuğçe Balcı
8	Ortaokul 6. Sınıf "Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder" Kazanımının İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı İle Öğretilmesine Dönük Bir Çalışma	Trabzon Üniversitesi	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Karma	2019	Gülşah Kurtuldu
9	Batı Müziği Teori Ve Uygulaması Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkililiği	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nitel	2020	Cengizhan Şirin
10	İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Doğaçlama Çalışmalarının Gitar İcrası Ve Eşlikleme Becerisine Etkisi	İnönü Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Karma	2022	Şerif Gayretli
11	Müzik Öğretmeni Adaylarının Koro Eğitiminde İşbirlikli Öğrenmenin İşlerliği	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nitel	2022	Mehmet Kılbaş
12	İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Derslerindeki Öz-Yeterlik, Başarı Ve Müzik Okuryazarlığına Etkisi	İnönü Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Karma	2022	Özge Kaya

Tablo 7 incelendiğinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde müzik eğitiminde işbirlikli öğrenmeyi konu alan 12 lisansüstü teze ulaşıldığı görülmektedir. İlk çalışmanın 1995 yılında yapıldığı görülmektedir. Tablo 7'ye bakıldığında, yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun doktora tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmaların 3'ünün nitel, 3'ünün karma ve 6'sının da nicel yöntemlere göre yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 8. Müzik eğitiminde probleme dayalı öğrenmeyi konu alan lisansüstü tezler

No	Başlık	Üniversite	Enstitü	ABD/ASD Dahı	Tez Türü	Yöntemi	Yılı	Yazar
1	Probleme Dayalı Öğrenme Modelinin Piyano Ve Öğretimi Alanındaki Yeterlilik Algısına Etkisi	Marmara Üniversitesi	Fen Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nicel	2008	Zeynep Oya Ünal
2	Problem Çözme Becerisinin Başlangıç Seviyesi Piyano Öğretiminde Kullanımı Ve Etkililiği	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Karma	2014	Tarkan Yazıcı
3	Probleme Dayalı Öğrenme Modeline Uygun Viyolonsel Eğitiminin Öğrenci Performansı, Akademik Başarısı, Motivasyonu Ve Kalıcılığı Üzerine Etkisinin İncelenmesi	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Müzik Eğitimi ABD	Doktora	Karma	2021	Pınar Çanakçı

Tablo 8 incelendiğinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde müzik eğitiminde probleme dayalı öğrenmeyi konu alan 3 lisansüstü teze ulaşıldığı görülmektedir. İlk çalışmanın 2008 yılında yapıldığı görülmektedir. Tablo 8'e bakıldığında, yapılan çalışmaların hepsinin de doktora tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmaların 2'sinin karma ve 1'inin de nicel yöntemlere göre yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 9. Müzik eğitiminde proje tabanlı öğrenmeyi konu alan lisansüstü tezler

No	Başlık	Üniversite	Enstitü	ABD/ASD Dahı	Tez Türü	Yöntemi	Yılı	Yazar
----	--------	------------	---------	--------------	----------	---------	------	-------

1	Yerel Ve Sözlü Tarih Araştırma Yaklaşımının Müzik Öğretmeni Adayı Ve Müzik Tarihi Dersi Açısından İncelenmesi	Atatürk Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2021	Mehmet Baki
---	---	----------------------	----------------------------	----------------------------	---------------	-------	------	-------------

Tablo 9 incelendiğinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde müzik eğitiminde proje tabanlı öğrenmeyi konu alan 1 lisansüstü teze ulaşıldığı görülmektedir. Tablo 9'a bakıldığında, 2021 yılında yapılmış olan bu çalışmanın yüksek lisans tezinden oluştuğu ve nicel yönetime göre yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 10. Müzik eğitiminde harmanlanmış öğrenmeyi, çevrilmiş öğrenmeyi ve ters yüz öğrenmeyi konu alan lisansüstü tezler

No	Başlık	Üniversite	Enstitü	ABD/ASD Dah	Tez Türü	Yöntemi	Yılı	Yazar
1	Çevrilmiş Öğrenme Modelinin Başlangıç Seviyesi Piyano Öğretimine Etkisi	İnönü Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Karma	2016	Şefika Topalak
2	Flüt Eğitiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Motivasyonları Ve Performansları Üzerine Etkisinin İncelenmesi	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nicel	2017	Yalçın Yıldız
3	Ters Yüz Öğrenme Modeline Dayalı Gitar Eğitimi Ve Eşlikleme Dersinin Motivasyona, Tutuma Ve Eşliklemeye Etkisi	İnönü Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Karma	2021	Hüseyin Yılmaz
4	Assure Öğretim Modeline Dayalı Harmanlanmış Öğrenme Aktivitelerinin Müzik Dersi Öğrencileri Ve Öğretmen Üzerindeki Etkileri	Atatürk Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nitel	2022	Sevim İrmiş
5	Kadın Bestecilerin Solo Piyano Eserlerinin Ters Yüz Öğrenme Modeli İle Piyano Eğitiminde Kullanılabilirliği	Bursa Uludağ Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nitel	2022	Eda Nergiz
6	Mobil Öğrenme Ortamları İle Desteklenen Ters Yüz Edilmiş Sanal Sınıf Modelinin Klasik Gitar Eğitimindeki İşlevselliğinin İncelenmesi	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nitel	2022	Kutbettin Kuyumcu
7	Güzel Sanatlar Liselerindeki Keman Öğrenci Ve Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinden Etkilenme Durumları	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Karma	2022	Osman Küçükkılınç
8	Gitar Eğitiminde Çevrilmiş Öğrenme Modeline Yönelik Uygulamaların Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Karma	2023	Abdullah Kaya
9	Ortaöğretim Müzik Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımlarından Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulaması	Bursa Uludağ Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2023	Nur Didem Taşkıran
10	Müzik Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Gütülenme Düzeylerine Ve Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenmelerine Etkisi	Gaziantep Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Müzik Bilimleri ABD	Yüksek Lisans	Nicel	2023	Nesim Ay

Tablo 10 incelendiğinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde müzik eğitiminde harmanlanmış öğrenmeyi, çevrilmiş öğrenmeyi ve ters yüz öğrenmeyi konu alan 10 lisansüstü teze ulaşıldığı görülmektedir. İlk çalışmanın 2016 yılında yapıldığı görülmektedir. Tablo 10'a bakıldığında, yapılan çalışmaların yarısından fazlasının yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmaların 3'ünün nitel, 4'ünün karma ve 3'ünün nicel yöntemlere göre yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 11. Müzik eğitiminde 5E öğrenme modelini konu alan lisansüstü tezler

No	Başlık	Üniversite	Enstitü	ABD/ASD Dah	Tez Türü	Yöntemi	Yılı	Yazar
----	--------	------------	---------	-------------	----------	---------	------	-------

1	Müzik Eğitiminde 5E Modeli'nin Akademik Başarı, Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Karma	2012	Murat Gök
2	Bir Eylem Araştırması: İlkokul 3.Sınıf Müzik Dersi Kazanımlarına Yönelik Şarkı Dağarcığı Oluşturma	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nitel	2017	Yıldız Mutlu Yıldız
3	Piyano Eğitiminde 5E Modeli Ve Öğrenme Stillerine Dayalı Uygulamaların Başarı, Kalıcılık Ve Tutuma Etkisi	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Karma	2018	Yavuz Selim Kaleli
4	Kodaly Ve Dalcroze Yaklaşımlarıyla Oluşturulmuş Etkinliklerin 5E Modeline Göre Tasarlanan İlkokul 3. Sınıf Müzik Derslerinde Kullanımı	Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nitel	2019	Bülent Küçük
5	Piyano Eğitiminde 5E Modeline Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Performans Ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nicel	2023	Sinan Tüfekci
6	5E Öğrenme Modeline Dayalı Oyun Temelli Müzik Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nicel	2023	Derya Neslihan Özkeleş
7	Horon Müziklerinin Kemana Uyarlanmasına Yönelik Bir Yöntem Önerisi Ve Kullanılabilirlik Durumunun Değerlendirilmesi	Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Nicel	2023	Armağan Erman

Tablo 11 incelendiğinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde müzik eğitiminde 5E öğrenme modelini konu alan 7 lisansüstü teze ulaşıldığı görülmektedir. İlk çalışmanın 2012 yılında yapıldığı görülmektedir. Tablo 11'e bakıldığında, yapılan çalışmaların tamamının da doktora tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmaların 2'sinin nitel, 2'sinin karma ve 3'ünün nicel yöntemlere göre yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 12. Müzik eğitiminde 7E öğrenme modelini konu alan lisansüstü tezler

No	Başlık	Üniversite	Enstitü	ABD/ASD Dah	Tez Türü	Yöntemi	Yılı	Yazar
1	Türk Musikisi Keman Öğretiminde 7E Modelinin Uygulanması Ve Öğretme-Öğrenme Sürecine Etkisi	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	Doktora	Karma	2023	Ali Nünükoğlu

Tablo 12 incelendiğinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde müzik eğitiminde 7E öğrenme modelini konu alan 1 lisansüstü teze ulaşıldığı görülmektedir. Tablo 12'ye bakıldığında, 2023 yılında yapılmış olan bu çalışmanın doktora tezinden oluştuğu ve karma yönetime göre yürütüldüğü görülmektedir.

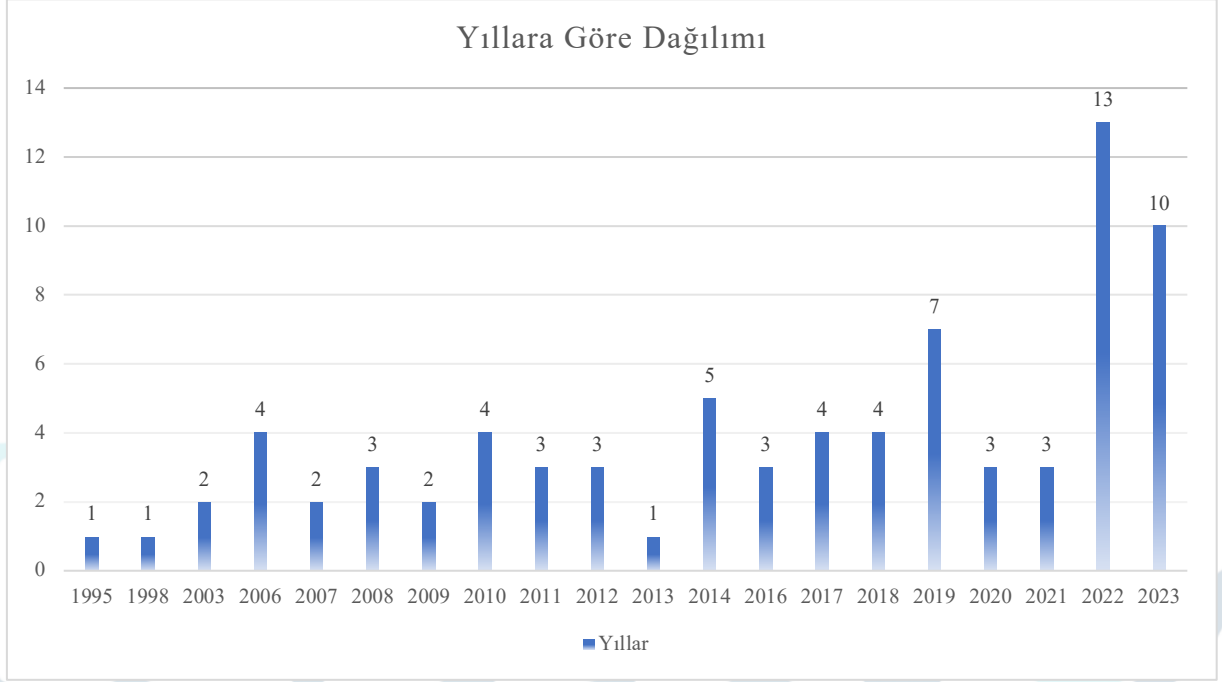
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezler; yıllarına, üniversitelerine, enstitülerine, anabilim/anasanat dallarına, tez türlerine, çalışma konularına ve yöntemlerine göre ayrılarak kronolojik bir sıra ile grafikler halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemini, “Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır? sorusu oluşturmaktadır.

Grafik 1. Müzik eğitiminde uygulanan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

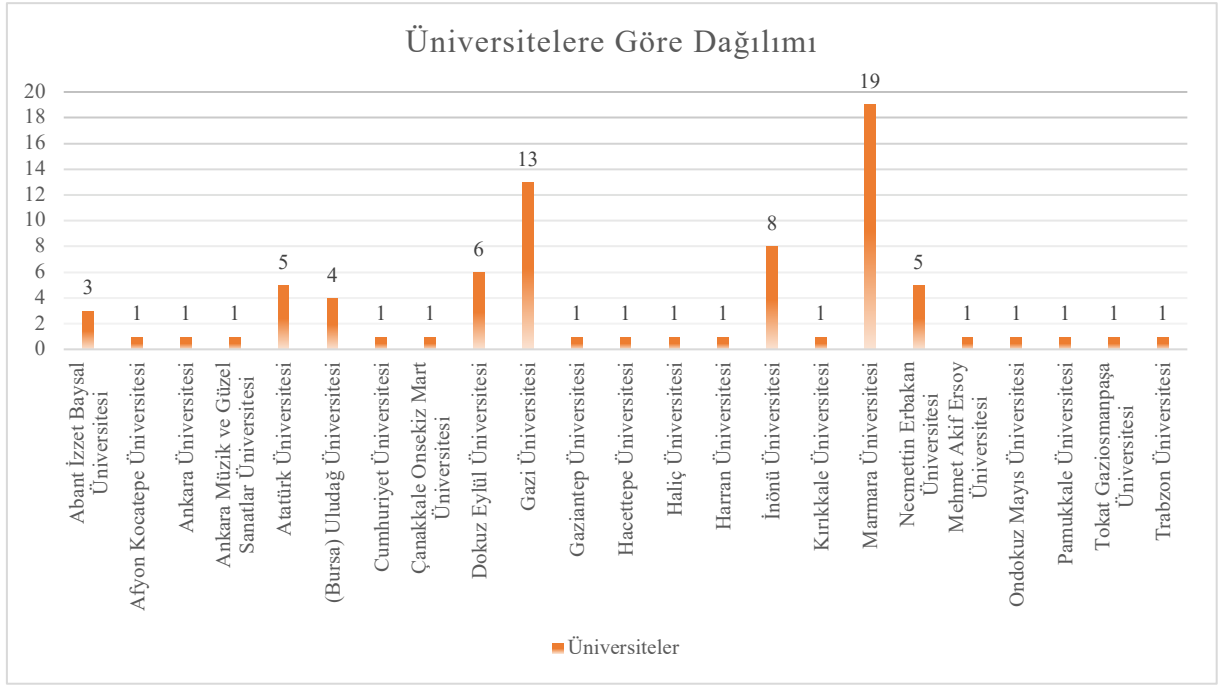


Grafik 1’de, müzik eğitiminde uygulanan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı görülmektedir. Grafik 1’e bakıldığında, ilk çalışmanın 1995 yılında yayınlandığı, en çok çalışmanın 2022 yılında yapıldığı ve yapılan çalışmaların son yıllarda sayıca artmakta olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemini, “Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır? sorusu oluşturmaktadır.

Grafik 2. Müzik eğitiminde uygulanan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

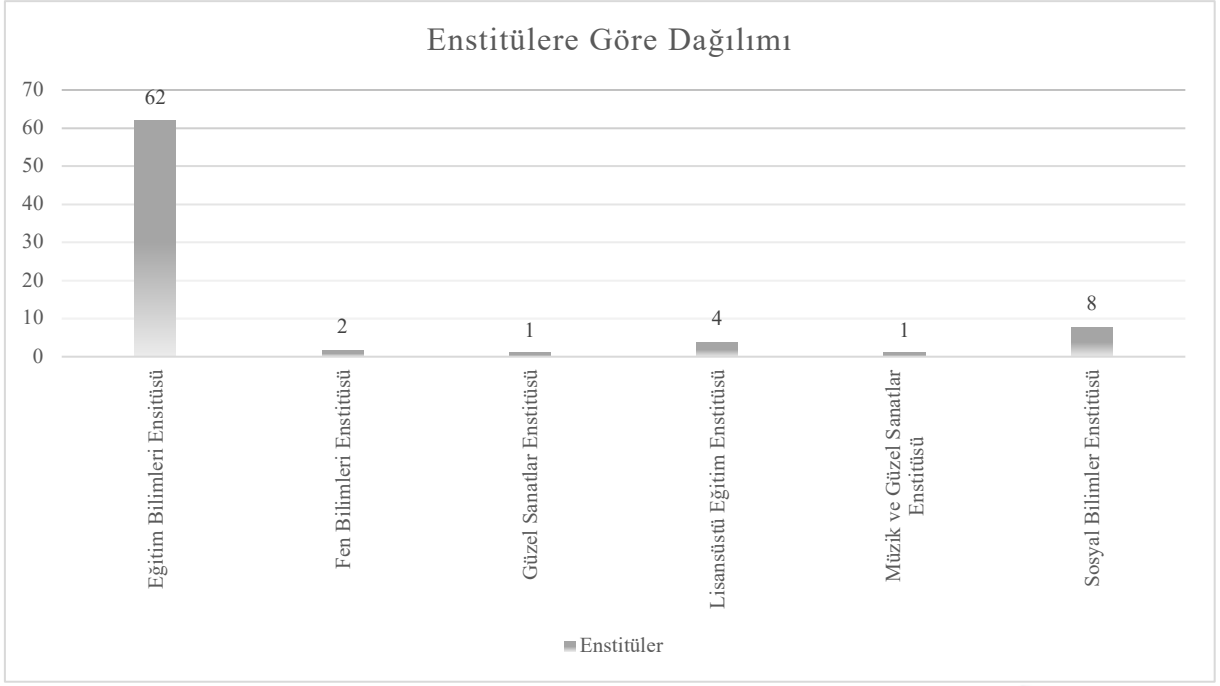


Grafik 2’de, müzik eğitiminde uygulanan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı görülmektedir. Grafik 2’ye bakıldığında, Marmara Üniversitesi’nde yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu, daha sonra sırasıyla Gazi Üniversitesi’nde ve İnönü Üniversitesi’nde çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemini, “Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı nasıldır? sorusu oluşturmaktadır.

Grafik 3. Müzik eğitiminde uygulanan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı

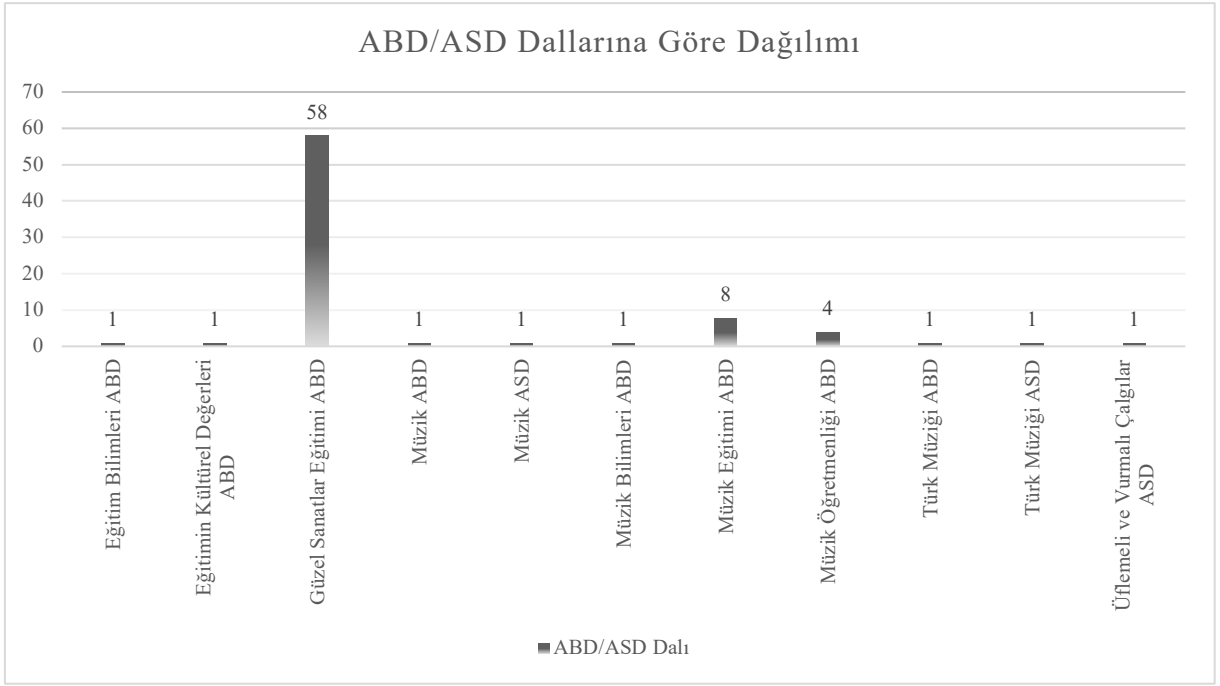


Grafik 3'te, müzik eğitiminde uygulanan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı görülmektedir. Grafik 3'e bakıldığında, en fazla çalışmanın Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yayımlandığı görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemini, "Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin anabilim/anasanat dallarına göre dağılımı nasıldır? sorusu oluşturmaktadır.

Grafik 4. Müzik eğitiminde uygulanan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin anabilim/anasanat dallarına göre dağılımı



Grafik 4'te, müzik eğitiminde uygulanan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin anabilim/anasanat dallarına göre dağılımı görülmektedir. Grafik 4'e bakıldığında, en fazla çalışmanın Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda yayınlandığı görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemini, "Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin tez türlerine göre dağılımı nasıldır? sorusu oluşturmaktadır.

Grafik 5. Müzik eğitiminde uygulanan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin tez türlerine göre dağılımı

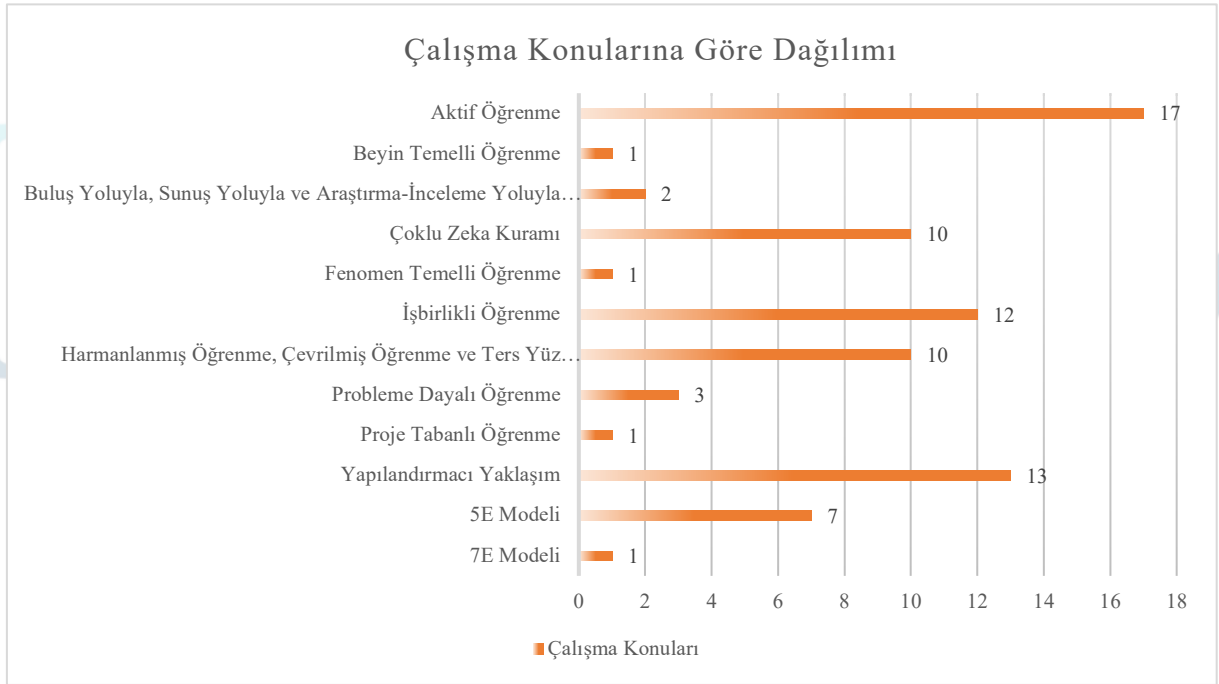


Grafik 5'te, müzik eğitiminde uygulanan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin tez türlerine göre dağılımı görülmektedir. Grafik 5'e bakıldığında, yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayıca birbirine eşit olduğu görülmektedir.

Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemini, "Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin çalışma konularına göre dağılımı nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır.

Grafik 6. Müzik eğitiminde uygulanan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin çalışma konularına göre dağılımı

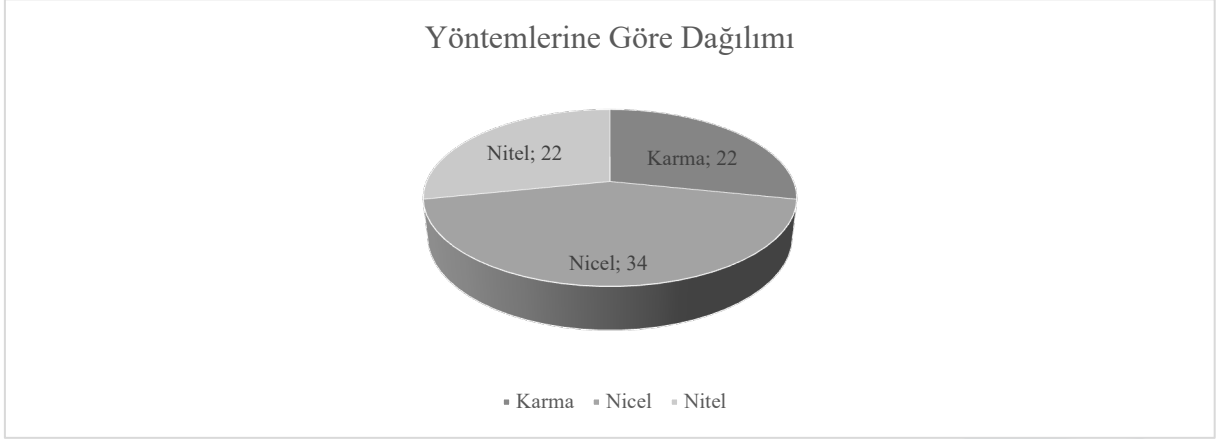


Grafik 6'da, müzik eğitiminde uygulanan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin çalışma konularına göre dağılımı görülmektedir. Grafik 6'ya bakıldığında, aktif öğrenme konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu, daha sonra sırasıyla yapılandırmacı yaklaşım ve işbirlikli öğrenme konusunda çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemini, “Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımı nasıldır? sorusu oluşturmaktadır.

Grafik 7. Müzik eğitiminde uygulanan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımı



Grafik 7’de, müzik eğitiminde uygulanan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımı görülmektedir. Grafik 7’ye bakıldığında, nicel yöntem kullanılarak yürütülen çalışmaların sayıca daha fazla olduğu, karma ve nitel yöntem kullanılarak yürütülen çalışmaların ise birbirine sayıca eşit olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaşadığımız çağda, insanoğlunun gereksinimi ve gelişen teknoloji ile birlikte eğitim alanında da değişimin kapısı aralanmıştır. Bu anlamda, geleneksel öğrenme yöntemi yerini çağdaş ve güncel olarak nitelendirilen yeni öğrenme modellerine bırakmıştır. Yeni öğrenme modelleri ile gelişerek devam eden eğitim süreci, bu alanda bilimsel çalışmaların da doğmasına olanak sağlamıştır. Bu bibliyografya çalışması ile yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik eğitiminde kullanılan genel öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımları incelenmiştir. Araştırmada; ilk çalışmanın 1995 yılında yayınlandığı, en çok çalışmanın 2022 yılında yapıldığı ve yapılan çalışmaların son yıllarda sayıca artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Marmara Üniversitesi’nde yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu, daha sonra sırasıyla Gazi Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi’ndeki yapılan çalışmaların izlediği tespit edilmiştir. En fazla çalışmanın Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde ve yine en fazla çalışmanın Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda yayınlandığı sonucuna varılmıştır. Tez türlerine bakıldığında, yüksek lisans ve

doktora tezlerinin sayıca birbirine eşit olduğu belirlenmiştir. Aktif öğrenme konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu, daha sonra sırasıyla yapılandırmacı yaklaşım ve işbirlikli öğrenme konusundaki yapılan çalışmaların izlediği gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntemin tercih edildiği, karma ve nitel yöntemlere göre yürütülen çalışmaların ise birbirine sayıca eşit olduğu belirlenmiştir. Müzik eğitiminde, yapılandırmacı yaklaşıma ve bu yaklaşıma bağlı genel öğretim yöntemlerine yönelik yapılacak deneysel çalışmaların sayısının artmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- (1) Kılbaş, M., Halvaşı, B., ve Bağcı, H. (2022). Müzik eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımının incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 17(2), 353-367. DOI: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.58151>
- (2) Batdı, V., Öztaş, C., ve Talan, T. (2021). Fen bilgisi dersinde yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının karma-meta yöntem ile analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 33-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.175>
- (3) Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi.* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- (4) Mertoğlu H., Gürdal, A., ve Akgül Macaroğlu, E. (2019). Teori ve uygulamada yapılandırmacı yaklaşım. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 27, 145-165. DOI: <https://doi.org/10.17740/eas.soc.2019.V27-13>
- (5) Uzunoğlu Yegül, B. (2013). *Yapılandırmacı yaklaşım temelli müzik öğretiminin öğretmen adaylarının ders öğretme-öğrenme süreçlerine etkisi.* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- (6) Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.
- (7) Arslan, A. (2010). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- (8) Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C., ve Demir, K. (2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 14-25.

(9) Yenilmez, K., ve Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 48-63.

(10) Kırbaşoğlu Kılıç, L., Baki, Y., ve Bayram, B. (2014) Ortaokul 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin çoklu zekâ kuramı ile örtüşme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 72-89. DOI: <https://doi.org/10.16916/aded.82843>

(11) Dubaz, İ. (2011). *İlköğretim okulu müzik derslerinde aktif öğrenme modelinin öğrencilerin çoklu zekâ alanları üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

(12) Kaya, O. Ç. (2018). *Türkiye'de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

(13) Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

(14) Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNDE ÖZ-ŞEFKATİN ETKİSİ

(THE EFFECT OF SELF-COMPASSION ON EMOTION REGULATION SKILLS)

ELİF SARIKAN, DR. ÖĞR. ÜYESİ FİKRİYE EDA KARAÇUL*Psikolojik Danışman, İbrahim Evren MTAL, Afyonkarahisar, Türkiye, elifzayif@gmail.com**Burdur Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur, Türkiye, fekaracul@mehmetakif.edu.tr***ÖZET**

Bireyler günlük yaşamlarında, zorlandıkları durumlara duygusal tepkiler göstermekte ve bu tepkilere eşlik eden farklı baş etme mekanizmaları geliştirmektedirler. Duygu düzenleme, günlük yaşamda bireylerin deneyimlediği duyguları fark etmesi, tanıması ve kontrol altına alarak doğal akışı yönlendirmesi ile gerçekleşmektedir. Duygu düzenleme sürecinde kişinin kendine öz-şefkat sunarak destek sağlaması bu süreci dengede tutmasına olanak sunmaktadır. Nitekim öz-şefkat bireyin kendi deneyimlerini; yargılamaksızın, sevecen bir tutumla, insan olmanın olağan bir parçası olarak ele almasını sağlamaktadır. Bu çalışma ile duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde öz-şefkatin sağladığı katkıya dikkat çekmek amaçlanmaktadır. Duygu düzenleme gibi öz-şefkatin de geliştirilebilir olduğu bilinmekte ve çalışmanın sağlıklı bir duygusal gelişim açısından öz-şefkat temelli duygu düzenleme müdahale yaklaşımlarının ele alınmasına zemin hazırlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma geleneksel tarama modeli ile literatür taraması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öz-şefkati ve duygu düzenlemeyi temel alan müdahaleler duyguları tanımlama, anlama, kabul etme ve hoşgörü gösterme açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçları, literatür ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur

Anahtar Kelimeler: Duygu, Duygu Düzenleme, Öz-şefkat**ABSTRACT**

Individuals show emotional reactions to difficult situations in their daily lives and develop different coping mechanisms that accompany these reactions. Emotion regulation occurs when individuals realize, recognize and control the emotions they experience in daily life and direct the natural flow. Providing support to oneself by offering self-compassion during the emotion regulation process allows the person to keep this process in balance. As a matter of fact, self-compassion refers to the individual's own experiences; It allows people to treat it with a compassionate attitude, without judgment, as a normal part of being human. This study aims to draw attention to the contribution of self-compassion to the development of emotion regulation skills. It is known that self-compassion, like emotion regulation, can be improved, and the study is thought to be important in terms of laying the groundwork for self-compassion-based emotion regulation intervention approaches in terms of healthy emotional development. The research was carried out by scanning the literature with the traditional scanning model. In the study, interventions based on self-compassion and emotion regulation were examined in terms of identifying, understanding, accepting and tolerating emotions. The research results were discussed in the light of the literature and suggestions were presented.

Keywords: Emotion, Emotion Regulation, Self-compassion

GİRİŞ

Bireyler gelişim evrelerinin her birinde belli gelişim gereksinimlerine sahiptirler. Her bir gelişim evresinde belli dönemsel görevler üstlenirler ve bu görevlerle beraber çeşitli zorlayıcı duygu ve durumlarla karşılaşabilirler (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2009). Bu zorluklarla başa çıkabilmek için bireylerin belirli mekanizmalara ihtiyacı vardır; bu mekanizmalardan biri duygu düzenleme becerisi, diğeri ise öz-şefkat yeteneğidir. Özellikle zorlaşan yaşam koşullarında, duyguları anlama, tanıma ve kendine sevgi gösterme yetenekleri, yaşamı kolaylaştıracak unsurlar olarak değerlendirilmektedir.

Duygu düzenleme pozitif psikolojinin de gelişmesiyle daha yaygın bir şekilde ele alınmaktadır. Araştırma ve uygulama alanında konunun ele alınması, bireylerin duygusal farkındalıklarının yetersizliği ve duygu düzenleme konusundaki eksikliklerden kaynaklanan bir ihtiyaçtır. Pozitif psikolojinin en temel amaçlarından biri, kişilerin iyi oluşunu anlamlandırmak ve artırmaktır. Bu sayede bireylerin olumlu ve olumsuz yaşantılarına bir bütün olarak yaklaşabilmesini amaçlanmaktadır. Duyguların fizyolojik, psikolojik ve sosyal boyutları vardır. Dolayısıyla kişinin hem kendisiyle olan ilişkisinde hem de sosyal çevresiyle olan ilişkisinde duyguları önemlidir. Bireyin duygu düzenleme becerilerini geliştirebilmesi de iyi oluşuna katkı sağlayacağı için dikkate alınmalıdır (Kılınç ve Acar, 2021).

Duygular günlük yaşamda karşılaşılan olaylar karşısında davranışa yön veren bir güç olarak değerlendirilse de aslında zihinsel süreçleri aktif hale getirerek, duyguları fark ederek ve anlamlandırarak, dikkati odaklayarak, duyguların ortaya çıkardığı sonuçları denetleyerek duygu düzenleme süreci yaşayabilirler. Daha net bir ifade ile duygu düzenleme, duyguların doğal akışını bilinçli olarak yönetme süreci olarak ifade edilmiştir. (Koole, 2009). İnsanlar korktukları bir durumla karşı karşıya kaldıklarında uyarıcıdan uzaklaşmak, kaçmak isterler, üzücü bir şey yaşadıklarında yalnız kalmayı yeğleyebilirler. Tüm bu tepkiler aslında duygu düzenlemeye duydukları ihtiyaçtan ileri gelmektedir. Bu anlamda insanlar duygularının yönünü çeşitli yollarla düzenleme çabası içindedirler (Ender-Sarıçalı, 2020). Öz şefkat duygusu ise bireylerin zorlayıcı durumlarla başa çıkmasında destekleyici bir unsurdur. Andiç (2013), tarafından belirtilen yaklaşıma göre, insanlar başarısızlık ya da hatalı davranışlar sergilediklerinde yargılanmak yerine, bu tür durumlarda kabul edici bir tutumla karşılanmalıdır. Bu bakış açısı, bireylerin hata yapma olasılıklarını insani bir süreç olarak kabul etmekte ve onları bu durumlarla başa çıkmaları için desteklemeyi amaçlamaktadır. Öz şefkat; bireyin kendisine karşı nazik, kibar, anlayışlı yaklaşması ve yargılamaksızın acı veren düşünce ve duyguları irdelemektense bunları kabul edip farkında bir bilinçle başa çıkmasını

gerektirir (Neff, 2003). Vatan'a göre (2019a), duygu düzenleme birçok beceri gerektirmektedir. Vatan (2019b), yaptığı çalışmalarda bu becerilerden birinin de öz şefkat olduğunu, hatta öz şefkatin duygu düzenleme sürecinde merkezi bir konumda görev aldığını, en derin etkiyi yarattığını ifade eder. İnsan yaşamında duygusal anlamda yaşanan fırtınalarına bir destek olarak duygu düzenleme sürecinde öz şefkati etkin hale getirebilmek önemli görülmektedir.

Bu çalışma ile duygu düzenleme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde öz şefkatin destekleyici rolünün etkisine dikkat çekilmek istenmektedir. Çalışmanın sağlıklı bir duygusal gelişim açısından öz-şefkat temelli duygu düzenleme müdahale yaklaşımlarının ele alınmasına zemin hazırlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

DUYGU DÜZENLEME VE ÖZ-ŞEFKAT

Duygular insanlık tarihi boyunca önemli bir yere sahip olmakla birlikte psikoloji tarihinde de üzerinde çok çalışılan konulardan birisi olarak bilinmektedir. Duygular, bireylerin yaşadıkları durumla uyumsuz kalırsa, yoğun yaşanırsa ve uzun süreli olursa işlevselliğini yitirerek problemlerin ortaya çıkmasına da sebep olabilmektedirler (Werner ve Gross, 2010). Duygular genellikle yararlı işlevlere sahiptir ancak bazen yıkıcı etkileri de olabilmektedir (John ve Gross, 2004). Böylece duyguların işlevini kaybetmesi, bireylere zarar verme düşüncesi ile bireyler bu durumdan uzaklaşmayı yeğlemektedirler. Bu da bireyi duygunun etkisini azaltmaya, sürdürmeye ve artırmaya yarayan süreçleri ifade eden duygu düzenleme süreçlerine yönlendirmektedir (Werner ve Gross, 2010). Dolayısıyla duygu düzenleme bireylerin yoğun ve geçici nitelikteki duygusal davranışlarını değiştirmede kullanılan içsel ve dışsal tepki sürecini kapsamakta (Thompson, 1994) ve bireylerin tüm bu duygu durumları ve ruh halini yönetirken ortaya koydukları aktif gayretin tamamını ifade etmektedir (Koole, 2010). Kişiler duygu düzenleme süreçlerini kullanarak olumsuz duygu deneyimlerinden sıyrılmaya ve bu süreci rahatsızlık verici olmaktan çıkarmaya çabalamaktadırlar. Bu noktada duygular ile başa çıkma ve yeniden düzenleme sürecini aktif hale getirmek gerekmektedir (Leahy, Tirch ve Napolitano, 2011). Duygu düzenleme süreçleri, duyguların işlevselliğini yitirmeden kişilerin ihtiyaçlarını karşılamaya devam edebilmesinden yana bir çabayı gerektirmektedir. Nitekim olumsuz duyguların sürekliliği ve yoğunluğu patolojik durumları da beraberinde getirebilmektedir. Dolayısıyla bu sürece müdahalenin ruh sağlığı için önemli olduğu düşünülmektedir.

Öz-şefkat, Doğu felsefesindeki 2500 yıllık geçmişine rağmen, Batı psikolojisinin görece yeni ilgi odağı olmuş bir kavramdır. Öz-şefkat bireyin, kendi acılarını kabul etme, acılarını hafifletme isteği içinde olma ile kendisinin olumsuz özelliklerine karşı yargılayıcı olmayan bir tutum ile kendisine karşı nezaketli, sevecen bir tutum içinde olması ile karakterizedir (Neff, 2003). Dolayısıyla öz şefkat, bireyin kendisini zorlayan duygu ve düşüncelerine karşı şefkat sahibi olabilmesi ve diğer bireyler gibi sınırlı ve savunmasız da olabileceğini kendine itiraf etmesi anlamını taşır (Atalay, 2021). Budist bakış açısına göre, diğer insanları gerçekten önemsemek ve onlara değer vermek için öncelikle bireylerinin kendilerine değer vermelerini gerektirmektedir (Karataş, 2021). Bireyler günlük yaşamlarında diğerleriyle olan ilişkilerinde sergiledikleri davranış, tutum ve hoşgörüyü kendileri de hak etmektedirler. Çevresindeki bireyin acısına karşı anlayışlı, şefkatli, hassas, sabırlı ve esnek davranabilen bireyin kendisiyle olan ilişkisinde de aynı davranışları sergilemesi bu sayede mümkündür (Yılmaz, 2009). Öz-şefkat, insan yaşamında duygusal anlamda iyi olmanın ve memnuniyet sağlamanın güçlü bir yoludur. Öz-şefkatin en besleyici özelliği en zor anlarda bile gelişmeye, yaşamın güzel ve zengin tarafını takdir etmeye fırsat tanımasıdır. Birey huzursuzluk hissettiğinde bunu öz şefkatle yatıştırabilir ve yanlışı doğruyu ayırt eder, böylece kendine neşe verecek olana yönelme gücü bulur. Öz-şefkat, acı verici durumlarda zorluklara rağmen bireyin duyguları düzenlemesine imkan tanıyan sağlıklı bir kendilik için de önem arz etmektedir (Atalay, 2021; Neff, 2021).

DUYGU DÜZENLEMİYİ DESTEKLEYİCİ OLARAK ÖZ-ŞEFKAT

Yoğun duygu deneyimi, duygu düzenleme becerileri edinmek için kritik bir öneme sahiptir. Duygu düzenleme becerileri içerisinde en etkili araçlardan birisi öz-destek sağlayabilmedir. Bu nedenle duygu düzenleme sürecinde bireyin dengesini kaybetmemesi adına duygu düzenleme sürecindeki her bir adımı kendine şefkatle yaklaşarak, yani öz-şefkatini aktif hale getirerek öz-destek sağlayabilmesi önemlidir (Vatan, 2019a). Öz şefkat bireyin olumsuzluklar ve zorlayıcı duygu ve durumlar karşısında sıkıntı çeken özüne, benliğine yönelik öz-yatıştırma, öz-cesaretlendirme yoluyla destek sağlamasını gerektirir. Bu sayede olumsuz duygulanıma açık olmak ve duygu ile temas etmek, onu iyileştirerek günlük yaşamına devam edebilmeyi sağlayabilir. Birey yaşadığı acıyı, hoşla gitmeyen duygusunu dışarıdan birisi gibi gözlemler ve ona koşulsuz sevecenlik, ilgi sunar. Bu sayede yaşadığı zorlayıcı duygu ve duruma karşı kendi duygu düzenleme sürecine de destek çıkmış olur (Vatan, 2019a). Çalışmalarda özşefkatin; yaşam doyumuna ve olumlu duygulanıma (Zessin vd., 2015), mutluluğa (Wei vd., 2011), iyimserlik ve kendini kabule (Kirkpatrick, 2005),

duygu düzenleme becerisine (Ercengiz, 2019; Sünbül, 2016) katkıda bulunduğunu ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde öz şefkat ile birlikte, duygu düzenleme becerilerine sahip olmak zihinsel ve fiziksel sağlığı korumayı sağlamakla birlikte (Koole, 2009); depresyon, kaygı, yeme bozuklukları (Berking vd., 2008), duygusal yeme (Çamkerten ve Güloğlu, 2023), çocukluk çağı travmaları (Karaoğlu ve Erzi, 2019) gibi psikopatolojilerle mücadelede katkı sağlamaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalarda, öz şefkat ile duygu düzenleme arasında ilişki olduğu (Barrow, 2007; Aktaş, 2017; Deniz vd., 2012) görülmüştür. Çalışmalarda (Neff , Kirkpatrick & Rude, 2007; Deniz vd.,2012; Aktaş ve Şahin, 2018; Deniz ve Sümer, 2010) öz şefkat ile duygu düzenleme arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Öz-şefkatin yaşamdaki olumsuzluklar karşısında gösterilen duygusal ve bilişsel tepkileri etkilediği ve olumsuz duygulanımı aza indirdiği ortaya koyulmuştur. Ayrıca öz-şefkatin paylaşımların bilincinde olma boyutu acı veren duygulardan kaçmak yerine onların düzenlenmesi için bireye güç vermektedir (Özyeşil, 2011).

Vatan (2019b), tarafından geliştirilen yapılandırılmış bir psikoeğitim programında programa dahil olan bireylerin duygulara ilişkin farkındalık, tanımlama ve adlandırma, anlama, değişime gitme, kabul etme ve tolerans geliştirme, duygular ile yüzleşme ve etkin öz-destek için öz-şefkat becerisini kullanma becerileri gelişmiştir. Katılımcıların uygulama, pratik ve egzersizlerde en anlamlı buldukları, en fazla yararlandıkları öz-şefkat uygulamaları olmuştur (Vatan, 2019b). Öz-şefkat temelli diğer psikoeğitim çalışmaları (Gilbert 2009a, 2009b) kişilerdeki öz şefkat düzeyinin artırılabilir olduğunu göstermiştir.

Nitekim Gilbert (2010) tarafından geliştirilen Şefkat Odaklı Terapi, bireylerde içsel sıcaklık, güven, şefkat ve öz-şefkat geliştirmek üzere planlanmıştır. Bu terapi uygulamaları ile şefkate dikkat etme, şefkatli düşünce ve davranış şekli edinme, şefkatli hisler edinme hedeflenmektedir (Akt.Karataş, 2021). Ayrıca Zinn (1994) tarafından geliştirilen Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı (MBRS), zorlayıcı durum ve duygular ile baş etme amaçlı olup, yine Zinn (1994) tarafından geliştirilen Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi (MBCT) ile de bireylerde duygu düşüncüyü değiştirmeden, onlardan kurtulmaya çalışmadan duygu ve durumları şefkat ile ele almayı amaçlayan müdahale programıdır. Bu programlar ile bireylerde öz-şefkat gelişiminde yol kat edilmiştir ancak Germer ve Neff (2012) tarafından geliştirilen Öz-Şefkatli Farkındalık Programı ile öz-şefkat odağa alınmak istenmiştir. Bu program bireylerin başkalarına yardım ederken nasıl şefkatli bir tutum içindelerse aynı durumda kendilerine karşı nasıl daha şefkatli olabilecekleri konusunda

motive ederken, katılımcıları aşama aşama ilerlediği süreç odaklı ve deneyimsel bir yolculuğa çıkarmaktadır (Akt. Atalay, 2021).

Şefkat Odaklı Terapi (ŞOT) uygulamaları ortaya koyulan bazı deneysel ve gözlemsel çalışmalar göstermektedir ki öz-şefkat geliştirilebilir olduğu gibi öz-şefkat uygulamaları ile duygu düzenleme de geliştirilebilir bir beceridir. Gilbert ve Procter (2006), uyguladıkları şefkatli zihin oturumları ile danışanlarda yatıştırıcı olma ve kendine sevecenlik duygularında artış saptamışlar, Mclean, Steindl ve Bombling (2018) cinsel istismar yaşayan danışanlara ŞOT uygulamaları ile özleştirici, utanç ve duygu düzenleme üzerinde olumlu etkiler elde etmişlerdir (Akt. Karataş, 2021).

Bireylerin zorlayıcı duygulara sıkı sıkıya sarılması ya da onları uzaklaştırmaya çalışması yıkıcı etkilere, zihinsel ve fiziksel acıya sebebiyet verebilir. Dolayısıyla öz-şefkat stratejilerini zaman zaman dengesi bozulan duygu sistemlerinin düzenlemesi için kullanılmasının önemli olduğu bilinmektedir (Germer, 2021). ŞOT uygulamaları içinde yer alan, duygu düzenlemeye katkı sağlayacağı düşünülen şefkatli zihin eğitimi, dikkat verme çalışmaları, rahatlatıcı nefes egzersizleri, şefkatli sandalye çalışması, şefkatli uygulama günlükleri bazı öz-şefkat stratejilerindedir (Akt. Karataş, 2021). Ayrıca duyguların kendini bedende ifade etmeleri sebebiyle bedendeki duyguları fark etme ve sevecenlikle yaklaşma egzersizi, bireylerin içsel deneyimlerini kabul etmeleri ve duygularına ilgi göstermelerini sağlayan duyguları not etme egzersizi, duygular üzerinde şefkat meditasyonu, duygulara isim vererek duyguları etiketleme egzersizi, duygulara direnç göstermeden duyguları dengelemeyi sağlayan Tonglen meditasyonu uygulanan diğer öz-şefkat stratejilerindedir (Germer, 2021).

Alan-yazın taramasında görülmüştür ki; klinik ortamda ve eğitim ortamlarında öz-şefkat uygulamalarının olumlu sonuçlarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Klinik ortamda Şefkat Odaklı Terapi uygulamaları ile Braehler vd. (2013), psikoz yaşayan danışanlarda klinik iyileşme, kendine şefkate artış gibi bulgular elde ederken, Asworth vd. (2014), beyin hasarı olan danışanlarda kendini rahatlatma becerilerinde artış anksiyete, öz-eleştiri ve depresyonda azalma bulgularına rastlamışlardır. Craig vd. (2018) ise demans hastalarına uyguladıkları ŞOT programı ile öz-şefkate, düşük ruh halinde ve anksiyete de iyileşme bulguları saptamışlardır (Akt. Karataş, 2021). Bir başka çalışmada, klinik ortamda kanser tanılı hastalarla öz-şefkat temelli çalışılmış ve depresyon ve anksiyete risklerinde düşüş, öz-şefkate artış (Serçe-Yüksel, 2020) saptanmıştır. Eğitim ortamlarında ise öz-şefkat temelli programlar ile öğrencilerin öz-şefkat düzeylerinin arttığı ve özbakım algılarının geliştiği

(Bıdık,2022; Çağlayan-Mülazım, 2022), ayrıca riskli davranış gösterme eğiliminin de azaldığı (Sarıgül,2018) gözlemlenmiştir. Görüldüğü gibi alan-yazında eğitim ortamlarında öz-şefkat uygulamalarının bireylerde olumlu etkileri yadsınamaz olup, öz-şefkat temelli çalışmaların geliştirilmesi ve hem klinik ortamda hem de eğitim ortamlarında kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma ile Şefkat Odaklı Terapi'nin birçok yetişkin ortamında uygulandığı ancak çocuk ve ergen psikopatolojisindeki klinik uygulamalar ile ilgili örneklerin ulaşılabilen literatür taramasında az olduğu görülmüştür. Benzer şekilde yerli literatürde de eğitim ortamlarında uygulamaların çocuk ve ergenlere yönelik daha az sayıda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet bakımından ele alan çalışmalar (Bacanlı ve Çarkıt, 2020; Bluth vd., 2007; Yarnell vd. 2015) göstermiştir ki kadınlar erkeklerden daha düşük öz-şefkat düzeyine sahiptir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İçinde yaşadığımız kültür etkisi ya da bazı bireysel nedenler, duyguların ifade edilmesi yerine yok sayılmasını, bastırılmasını yeğleyen bir yaklaşım içinde olup bunlar nesilden nesile aktarılmaktadır. Duyguların tanınmaması, ifadesinin güçlüğü de yıllar içerisinde duygu düzenlemeye duyulan ihtiyaca dikkat çekmiştir. Duygu düzenlemeyi pek çok beceriyi içinde barındıran bir süreçtir. Duygu düzenlemeye katkı sağladığı düşünülen öz-şefkat duygusu da aynı duygu düzenleme becerisi gibi geliştirilebilir bir kapasiteye sahiptir. Bireylerin karşılaştıkları zorlayıcı duygu ve durumlarla baş etmede önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Nitekim bu çalışma ile araştırmalarda duygu düzenleme ve öz-şefkat arasında bir ilişkinin saptandığı görülmüştür. Ayrıca duygu düzenleme öz-şefkatin geliştirilmesine katkı sunduğu gibi; öz-şefkat de duygu düzenlemenin geliştirilmesini sağladığı görülmüştür. Öz-şefkatin geliştirilmesine yönelik çocuk ve ergenlerle ilgili psikoterapi ve psikoeğitim çalışmalarının kısıtlı olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Bireylere erken yaşta öz-şefkat becerileri kazandırılması bakımından çocuk ve ergenlere yönelik çalışmaların gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca hem çocuk ve ergenlere eğitim ortamında öz-şefkat temelli psikoeğitim çalışmalarının hem de klinik ortamda psikopatolojilere yönelik öz-şefkat temelli psikoterapi müdahaleleri geliştirilmesi bireylerin duygulanımı dengede tutabilmeleri, gelişimi ve iyilik hali için önemli görülmektedir. Kadınlarda erkeklere göre daha az öz-şefkat düzeyine sahip olma kadınlara yönelik öz-şefkat geliştirici müdahalelerin ihtiyacına da dikkat çekmektedir. Öz-şefkat temelli duygu

düzenlemeyi doğrudan ölçen çalışmaların kısıtlı olması nedeniyle, bu çalışmanın gelecek araştırmalara zemin oluşturacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Aktaş, A. (2012). *Türkiye örneğinde, narsisistik özellik, öz-şefkat ve duygu düzenleme gücü arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
2. Andiç, S. (2013). *Ergenlik döneminde zihni meşgul eden konularla ilişkili değişkenler: Bağlanma tarzları, öz-şefkat ve psikolojik belirtiler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
3. Atalay, Z. (2019). *Şefkat: Zorlayıcı duygu ve durumlarla yaşayabilme sanatı*. (9.Baskı). İnkilap Kitabevi Yayıncılık.
4. Bacanlı, F., & Çarkıt, E. (2020). Öz Şefkatin cinsiyete göre incelenmesi: Meta analiz çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(2), 1-15. <https://doi.org/10.12984/eggefd.648331>
5. Barrow, A. (2007). *Shame, self-criticism and self-compassion in eating disorders*. University of Leicester. ProQuest Publishing.
6. Berking, M., Wupperman, P., Reichardt, A., Pejic, T., Dippel, A., & Znoj, H. (2008). Emotion-regulationskills as a treatment target in psychotherapy. *Behaviour Research and Therapy*, 46(11), 1230-1237. [doi:10.1016/j.brat.2008.08.005](https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.08.005)
7. Bıdık, G. (2022). *Watson insan bakım modeli temelli öz şefkatli farkındalık programının hemşirelik öğrencilerinin beden ve ruh sağlığına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
8. Bluth, K., Campo, R. A., Futch, W. S., & Gaylord, S. A. (2017). Age and gender differences in the associations of self-compassion and emotional well-being in a large adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 840-853. [doi:10.1007/s10964-016-0567-2](https://doi.org/10.1007/s10964-016-0567-2)
9. Çağlayan-Mülazım, Ö. (2022). *Öz-şefkat geliştirme programının üniversite öğrencilerinin öz-şefkat ve kendini affetme düzeylerine etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
10. Çamkerten, Ö., & Güloğlu, B. (2023). Duygusal yemenin yordayıcıları olarak üstbiliş, duygu düzenleme zorlukları ve öz-şefkat. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 107-125. <https://doi.org/10.12984/eggefd.1152254>
11. Deniz, M. E., Arslan, C., Özyeşil, Z., İzmirli, M. (Haziran 2012). Öz-anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu: Türk ve diğer ülke üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 428-446.
12. Deniz, M. E. ve Sümer, A. S. (2010). Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 115-127.
13. Ender Sarıçalı, Z. (2020). *Duygu düzenleme programının ön ergenlerin duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
14. Ercengiz, M. (2019). Ergenlerde duygu düzenleme stratejilerinin yordayıcı olarak mutluluk düzeyindeki rolü. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(77), 267 -278. <http://www.ekevakademi.org/Makaleler/1547094369>

15. Germer, C.K. (2021). *Öz şefkatli farkındalık: Tahrip edici duygularla başa çıkabilmek* (H.Ünlü Haktanır, Çev.). Diyojen Yayıncılık.
16. Gilbert, P. (2009a). *The compassionate mind: A new approach to life's challenges*. New Harbinger Publications, Inc.
17. Gilbert, P. (2009b). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15, 199-208.
18. John, O. P. ve Gross, J., J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifespan development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301–1333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
19. Karaoğlu, M., & Erzi, S. (2019). Yeme tutumları ve travmatik yaşantılar: Öz şefkat ve duygu düzenlemenin aracı rolü. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(3), 145-151. [doi:10.35365/ctjpp.19.1.18](https://doi.org/10.35365/ctjpp.19.1.18)
20. Karataş, Z. (2021). Şefkat odaklı terapi. Z. Karataş ve M.H.Türkçapar (Ed.), *Bilişsel Davranışçı Psikoterapide Yeni Gelişmeler*, (s. 303-438). Nobel Yayıncılık.
21. Kılınç, M. ve Acar, H. (2021). Öğrencilerin duygu düzenleme becerileri. G.Arslan ve M.Yıldırım (Ed.), *Okulda Pozitif Psikoloji*, (s. 303-438). Ankara: Pegem Akademi.
22. Kirkpatrick, K.L. (2005). *Enhancing Self-Compassion Using a Gestalt Two Chair Intervention* [Master's Thesis]. University of Texas at Austin.
23. Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41. DOI: [10.1080/02699930802619031](https://doi.org/10.1080/02699930802619031)
24. Koole, S. L. (2010). The psychology of emotion regulation: an integrative review. (In J. D. Houwerand ve D. Hermans (Eds), *Cognition and emotion: reviews of current research and theories* (ss. 128-167). Taylor & Francis Group.
25. Leahy, R. L., Tirch, D., & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide*. Guilford press.
26. Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure selfcompassion. *Self and Identity*, 2, 223-250. DOI: [10.1080/15298860390209035](https://doi.org/10.1080/15298860390209035)
27. Neff, K. D. (2021). *Öz şefkat: Kendine nazik olmanın kanıtlanmış gücü* (E. Güldemler, Çev.). Diyojen Yayıncılık.
28. Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139-154. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jrp.2006.03.004>
29. Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
30. Sarıgül, N. (2021). *Lise öğrencilerine yönelik öz-şefkat geliştirme programının riskli davranışlar üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
31. Serçe-Yüksel, Ö. (2022). *İnsan bakımı kuramı ve öz-şefkat temelli psikoeğitimin hemotolojik kanser tanılı bireylerin öz-şefkat, anksiyete ve depresyon düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
32. Sünbül, Z.A. (2016). *The relationship between mindfulness and resilience among adole scents: Mediating role of self compassion and difficulties in emotion regulation* [Master's Thesis]. Middle East Technical University.
33. Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25–52. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1166137>

34. Vatan, S. (2019a). Duygu düzenlemenin şahdamarı: Öz-şefkat. *Pivolka*, 9(31), 1-4. https://elyadal.org/pivolka/31/PiVOLKA_31_01.pdf
35. Vatan, S. (2019b). *Duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için duygu düzenleme eğitiminin uygulanması*. Proje No: Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Koordinatörlüğü SHD 13888
36. Wei, M., Liao, K.Y., Ku, T.Y. ve Shaffer, P.A. (2011). Attachment, self_x0002_compassion, empathy and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of Personality*, 79(1), 191-221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00677.x>
37. Werner, K. ve Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology. Ed., A. M. Kringand and D. M. Sloan, *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13-37). The Guilford Press.
38. Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C., & Mullarkey, M. (2015). Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self and Identity*, 14(5), 499-520. <http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2015.1029966>
39. Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2009). *Gelişim psikolojisi*. (5.Baskı). Pegem Akademi.
40. Yılmaz, M.T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin öz anlayışları ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
41. Zessin, U., Dickhauser, O. ve Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340-364. <https://doi.org/10.1111/aphw.12051>

5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDAKİ METİNLERİN OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİNİN İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

(EXAMINATION OF THE READABILITY LEVELS OF THE TEXTS IN THE 5TH GRADE SOCIAL STUDIES
TEXTBOOK IN TERMS OF STUDENTS WITH HEARING LOSS)

GAMZE AK¹, ELİF AKAY², HALİSE PELİN KARASU³

¹Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, gamzeak@anadolu.edu.tr

²Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, elifakay@anadolu.edu.tr

³Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, hpkarasu@anadolu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin kaynaştırma ortamında eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrenciler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ilişkin olarak 2023-2024 eğitim öğretim yılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri incelenmiş ve araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre ders kitabındaki metinler ünite ve temalara göre ayrılmış, güncel olayları içeren metinler ile ilke ve genelleme içeren metinler olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra metinlerin yan cümlecik indeksine göre ve sözcük farklılık puanına göre okunabilirlik düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ders kitabında ilke ve genelleme içeren metinlerin fazla olduğu, yan cümlecik indekslerinin ve sözcük farklılık puanlarının yüksek olduğu metinlere yer verildiği ve metinlerin doğrusal bir sıra izlemediği sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencilerin günlük olayları içeren, yan cümlecik indeksi ve sözcük farklılık puanı düşük olan ve doğrusal sırayla ilerleyen metinlerde okuduklarını daha iyi anlayabildikleri göz önüne alındığında sosyal bilgiler ders kitabında işitme kayıplı öğrenciler için çeşitli düzenlemeler yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İşitme kayıplı öğrenciler, kaynaştırma/bütünleştirme, okunabilirlik düzeyi, sosyal bilgiler ders kitabı

ABSTRACT

In this research, it was aimed to examine the readability levels of the texts in the 5th grade social studies textbook in terms of students with hearing loss who continue their education in an inclusive environment. For this purpose, the readability levels of the texts in the 5th grade social studies textbook prepared by the Ministry of National Education for the 2023-2024 academic year were examined and the document analysis method was used in the research. Accordingly, the texts in the textbook are separated according to units and themes and classified as "texts containing current events" and "texts containing principles and generalizations". Then, the readability levels of the texts were evaluated according to the subordinate clause index and vocabulary diversity. As a result of the research, it was concluded that the textbook included many texts containing principles and generalizations, texts with high subordinate clause indexes and vocabulary diversity, and that the texts did not follow a linear order. Students with hearing loss who attend inclusive education can better understand what they read in texts that contain daily events, have low subordinate clause index and vocabulary diversity, and proceed in linear order. Considering these, it has become clear that various arrangements should be made in the social studies textbook for students with hearing loss.

Key words: Students with hearing loss, inclusive/integrative, readability level, social studies textbook

GİRİŞ

İşitme kayıplı çocuklar, teknolojik gelişmeler sonucu erken tanılama ve cihazlanma olanaklarından yararlanabilmektedirler (Cole ve Flexer, 2019; Gárate ve Lenihan, 2016). Bu olanaklar sayesinde işitme kayıplı öğrencilerin birçoğu kapsayıcı eğitim felsefesine uygun olarak genel eğitim sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdürmektedirler (Girgin, 2003; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer ve Shogren, 2012). Ancak işitme kayıplı öğrencilere her ne kadar kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim sağlansa da işitme kaybı; konuşma, okuma ve dil becerilerinde gecikmeye neden olarak soyut düşünmeyi, farklı bakış açılarını anlamayı ve nedensel ilişkiler kurmayı sınırlandırabilmektedir (Lieu ve diğ., 2020; Shepherd ve Acosta-Tello, 2015).

Genel eğitim sınıflarında kullanılan, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ve sunulan Sosyal Bilgiler ders kitapları, öğrencilerin soyut düşünme becerilerini ve nedensel ilişkiler kurmalarını geliştirmeyi hedeflemekte ve bilgiyi okuyup analiz etme, yorumlama ve yargıya ulaşma becerilerinin bir bütün olarak kullanılmasını sağlayan soyut ve toplumsal bir içeriğe sahiptir (Steele ve diğ., 2008). İşitme kaybına bağlı olarak okuduğunu anlama becerilerinde gecikmelerle karşılaşan kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrenciler, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının soyut kavramlara sahip ve karmaşık cümle yapıları sebebiyle metin türlerinin içeriğini okuyup anlamakta zorlanabilmektedirler (Akay, 2023). Sosyal bilgiler ders kitabında günlük olayları içeren ve ilke ve genellemeleri içeren metinler bulunmaktadır. Günlük olayları içeren metinler başlangıç ve sonuç arasında sunulan, bireyin günlük yaşantısıyla ilişki kurabileceği metinlerdir (Yıldırım ve diğ., 2010). İlke ve genellemeleri içeren metinlerde ise bilgiler okuyucuya doğrudan verilir ve bu metinlerin amacı okurların bilgi dağarcığını zenginleştirmektir (Kurnaz ve Akaydın, 2015). İlke ve genellemeleri içeren metinlerin soyut kavramsal yapısı sebebiyle günlük olayları içeren metinlerle karşılaştırıldığında öğrenciler tarafından anlaşılması daha zordur (Akyol, 2011). Özellikle okuduğunu anlama becerileri düşük, kelime dağarcığı zayıf olan işitme kayıplı öğrenciler ilke ve genellemeleri içeren metinleri anlamakta zorlanmaktadırlar (Easterbrooks, 2021). Sosyal Bilgiler ders kitapları da içerik ve kazanımlar gereği ilke ve genelleme içeren metinlerin ve soyut kavramların sıklıkla kullanıldığı, bu kavramların ve cümlelerin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesinin hedeflendiği kaynaklardır (Buchanan, 2015). Ancak yapılan araştırmalar kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencilerin ilke ve genellemeleri içeren metinleri okuyup anlamakta ve Sosyal Bilgiler

dersindeki bilgi ve içeriği güncel olaylarla ilişkilendirmekte, yorumlamakta ve soruları cevaplamakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Akay, 2021; Gallavan ve Kottler, 2012; Karasu, 2011). Bu nedenle eğitim öğretimin niteliğini artırmak için ders kitaplarının okunabilirlik ve anlaşılabilirlik gibi yönlerden nitelikli olması beklenmektedir (Şahin, 2014). Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrenciler için yapılabilecek düzenlemelere yol göstermesi açısından önemlidir.

Okunabilirlik düzeyi, yazılı metnin zorluk düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2011; Heilman, Blair ve Rupley, 2002). Bir metindeki okunabilirlik düzeyi, öğrencilerin okumadaki bağımsız, öğretimsel ve zorlanma düzeylerini değerlendirmek için basitten karmaşığa doğru bir yapı izlemelidir (Roe ve Burns, 2007). Okunabilirlik düzeyine göre metinlerin kolay olması öğrencilerin bağımsız okumalarını sağlarken zor olması okuduğunu anlamayı engellemektedir. Bu nedenle öğrencilerin hem var olan bilgiyi kullanmaları hem de yeni bilgi ve deneyimler edinmeleri amacıyla metinlerin öğretimsel düzeyde olması gerekmektedir (Schirmer, 2000).

İşitme kayıplı öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ilke genellemeleri ve soyut kavramları içeren metinleri anlamaları, analiz ve sentez etmeleri işiten akranlarına göre sınırlı kalmaktadır (Akay, 2023). Bu sınırlılık ve kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin işiten akranlarından düşük düzeyde olabildiği göz önüne alındığında (Easterbrooks & Lederberg, 2021; Genç, Girgin ve Karasu, 2020; Trezek & Mayer, 2015) Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi metinlerin kapsayıcı eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin bir farkındalık oluşturabileceği ve bu ortamlarda eğitimini sürdüren işitme kayıplı öğrenciler için hem ders kitaplarının hem de destek eğitim uygulamalarının içeriğinde ve eğitim programlarının uyarlanmasına yönelik ihtiyacı ortaya koyacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin işitme kayıplı öğrenciler açısından incelenmesidir. Bu amaca ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin türleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2) Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri yan cümlecik indeksine ve sözcük farklılık puanına göre nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak dokümanların toplanıp, gözden geçirilmesini, bu dokümanların sorgulanmasını ve bir analiz yöntemi olarak tanımlanmasını sağlayan bilimsel bir araştırma yöntemidir (O'Leary, 2017). Döküman analizi ile yazılı metinler ve görseller incelenebilmektedir (Merriam, 2013). Bu araştırmada MEB 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin türleri ve okunabilirlik düzeyleri incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında kullanılan 5.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri incelenmiştir. Bu doğrultuda ders kitabındaki 7 ünite ve ünitelerdeki temalarda yer alan 163 metin analize dahil edilmiştir. Tablo 1'de ders kitabındaki ünite, tema ve metin sayıları verilmiştir.

Tablo 1.

Ünite, temalar ve metin sayıları

1. Ünite Toplum İçinde Ben			5.Ünite Üretimden Tüketime		
Tema	Tema adı	Metin sayısı	Tema	Tema adı	Metin sayısı
1.Tema	Öğrendiklerimi Uyguluyorum	1	1.Tema	Yaşadığım Yerdeki Ekonomik Faaliyetler	2
2.Tema	Olaylar ve Sonuçları	4	2.Tema	Çevremdeki Meslekler	4
3.Tema	Haklarımı ve Sorumluluklarımı Biliyorum	5	3.Tema	Ekonomi ve Yaşam	3
4.Tema	Çocuk Hakları Her Yerde	13	4.Tema	Üretim Serüveni	3
			5.Tema	Ekonomi İçin Yeni Fikirler	7
			6.Tema	Haklarımı Kullanıyorum	1
2.Ünite Ülkem Kültürüm ve Tarihim			6.Ünite Toplum İçin Çalışanlar		
1.Tema	Tarihe Yolculuk	11	1.Tema	Halka Hizmet Edenler	3
2.Tema	Güzel Ülkem	5	2.Tema	Yaşadığım Yer ve Yönetimi	5
3.Tema	Kültürel Özelliklerimiz	16	3.Tema	Katılım Hakkı ve Düşünce Özgürlüğü	2
4.Tema	Geçmişten Günümüze	8	4.Tema	Egemenlik ve Bağımsızlık Sembollerimiz	4
3.Ünite Yaşadığımız Yer			7.Ünite Küresel Etkileşim		
1.Tema	Haritayı Tanıyorum	2	1.Tema	Yaşadığım Yerin Ekonomiye Katkısı	6
2.Tema	İklim ve Yaşamım	7	2.Tema	Ticaret ve Teknoloji	3
3.Tema	Nerede Yaşanır	3	3.Tema	Turizm Önyargıları Değiştiriyor	4
4.Tema	Afetler ve Çevre Sorunları	14	4.Tema	İnsanlığın Ortak Mirası	5

4.Ünite Teknoloji ve Yaşam		
1.Tema	Teknoloji ve Toplum	4
2.Tema	Doğru Bilgiye Nasıl Ulaşıyorum?	5
3.Tema	Genel Ağı Nasıl Kullanmalıyım?	5
4.Tema	Bilim İnsanları ve Ortak Özellikleri	7
5.tema	Araştırma Yapıyorum	1

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle ders kitabındaki tüm üniteler, temalar ve metinlerin sayıları hesaplanmıştır. Bu metinler günlük olayları içeren metinler ve ilke ve genellemeleri içeren metinler olarak sınıflanmıştır. Daha sonra metinlerin okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri, her metindeki toplam cümle sayısı, bir esas cümlecik ve ona bağlı olan tüm yardımcı cümleciklerin her biri olarak tanımlanan T-birimlerin sayısı (Crowhurst, 1980), T-birimlerin ortalama uzunluğu, yan cümlecik indeksi ve kullanılan farklı sözcüklerin puanı hesaplanarak belirlenmektedir (Justice ve diğ., 2006; Uzuner, Kırcaali-İftar ve Karasu, 2002). Metinlerin okunabilirlik düzeylerini hesaplamak için araştırmacılar tarafından metinlerin türünü, metinlerdeki toplam sözcük sayısını, T birim sayısını, T birimlerin ortalama uzunluğunu, cümlecik sayısını, yan cümlecik indeksini, farklı sözcük sayısını ve sözcük farklılık puanlarını içeren bir tablo oluşturulmuş ve metinlerdeki okunabilirlik düzeyleri bu tabloya yerleştirilmiştir. Metinlerde yer alan cümlelerin (T-birimlerin) ortalama uzunluğunu hesaplamak için her metindeki toplam sözcük sayısı toplam T-birim sayısına bölünmüş, yan cümlecik indeksi de her bir metindeki toplam cümlecik sayısının toplam T-birim sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır. Her T-birimin en az bir cümlecigi bulunmaktadır. Bu nedenle elde edilen puan her zaman için 1.0'dan büyük olmaktadır. Sonuçların 1.0'dan giderek uzaklaşması, metindeki cümlelerin zorluk derecesinin de arttığını göstermektedir (Hughes, Mc Gillivray ve Schmidek, 1997).

Metinlerdeki zorluk düzeyini hesaplamada önemli olan bir diğer analiz ise sözcük farklılık puanının belirlenmesidir. Aynı sözcüklerin tekrara düşmediği, farklı sözcüklerden oluşan metinler daha zor metinler olarak değerlendirilmektedir. Sözcük farklılık puanını hesaplamak için öncelikle metindeki her farklı sözcük sayılmıştır. Eğer aynı sözcük ikinci kez kullanılmışsa, bu sayıma dahil edilmemiştir. Sözcük farklılık puanı her metindeki farklı sözcük sayısının, metindeki toplam sözcük sayısının iki katının kareköküne bölünmesiyle hesaplanmaktadır (Girgin, 2006; Woods ve Moe, 2007). Hesaplanan bu değerler araştırmacılar tarafından hazırlanan tabloya eklenmiştir.

BULGULAR

1. Metinlerin Türlerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerin türlerinin, ilke ve genellemeleri içeren ve günlük olayları içeren metinler olduğu belirlenmiştir (Akyol, 2011). Tablo 2’de ünitelere göre ilke ve genelleme içeren ve günlük olayları içeren metin sayıları yer almaktadır.

Tablo 2.

İlke ve genellemeleri içeren ve günlük olayları içeren metin türlerinin sayısı

Üniteler	İlke ve genelleme içeren metinler	Günlük olayları içeren metinler
1. Ünite	15	8
2. Ünite	38	2
3. Ünite	26	0
4. Ünite	22	0
5. Ünite	14	6
6. Ünite	14	0
7. Ünite	15	3
Toplam	144	19

Tablo 2 incelediğinde 163 metinden 19 metnin günlük olayları içeren metin olduğu, 144 metnin ise ilke ve genellemeleri içeren metin olduğu belirlenmiştir. 3, 4 ve 6. ünitelerde günlük olayları içeren metnin yer almadığı görülmektedir. Her üniteye ilke ve genellemeleri içeren metin bulunmaktadır.

2. Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemek için kitaptaki tüm metinlerin yan cümlecik indeksleri ve sözcük farklılık puanları hesaplanmıştır. Bu çalışmada ders kitabında başlangıçtaki ünite ve temalardaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri ve sonlandığı ünite ve temalardaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla ilk ve son üniteye metinler incelenmiştir. Tablo 3’te ders kitabındaki 1. ve 7. üniteye temalar, metinler, yan cümlecik indeksleri ve sözcük farklılık puanları sunulmuştur.

Tablo 3.

Metinlerin yan cümlecik indeksleri ve sözcük farklılık puanları

1.ÜNİTE	Metin	Sözcük sayısı	T-birim sayısı	T-birimlerin ortalama uzunluğu	Cümlecik sayısı	Yan cümlecik indeksi	Farklı sözcük sayısı	Sözcük farklılık puanı
1.Tema Öğrendiklerimi Uyguluyorum	Metin 1	329	34	9,67	64	1,88	291	11,30
	Metin 2	181	17	10,64	42	2,47	128	6,70
2.Tema Olaylar ve Sonuçları	Metin 2	147	20	7,35	34	1,70	132	7,70
	Metin 3	43	5	8,60	12	2,40	36	3,90
	Metin 4	104	10	10,40	25	2,50	87	6,04

3.Tema Haklarımı ve Sorumluluklarımı Biliyorum	Metin 1	129	19	6,70	35	1,80	86	5,30
	Metin 2	60	8	7,50	14	1,75	48	4,40
	Metin 3	103	10	10,3	28	2,80	81	5,64
	Metin 4	45	5	9,00	13	2,60	40	4,25
	Metin 5	71	12	5,91	18	1,50	66	5,54
4.Tema Çocuk Hakları Her Yerde	Metin 1	15	2	7,50	3	1,50	13	2,40
	Metin 2	60	5	12,00	11	2,20	46	4,22
	Metin 3	42	4	10,50	7	1,74	38	4,14
	Metin 4	44	6	7,30	14	2,30	35	3,76
	Metin 5	46	5	9,20	9	1,80	41	4,31
	Metin 6	35	5	7,00	8	1,60	33	3,94
	Metin 7	24	3	8,00	6	2,00	21	3,03
	Metin 8	37	4	9,25	8	2,00	35	4,06
	Metin 9	55	6	9,16	12	2,00	40	3,84
	Metin 10	84	8	10,50	14	1,75	68	5,27
	Metin 11	64	6	10,60	12	2,00	52	4,60
	Metin 12	39	3	13,00	8	2,60	33	3,75
	Metin 13	148	15	9,80	22	2,20	102	5,90
7.ÜNİTE	Metin	Sözcük sayısı	T-birim sayısı	T-birimlerin ortalama uzunluğu	Cümlecik sayısı	Yan cümlecik indeksi	Farklı sözcük sayısı	Sözcük farklılık puanı
1.Tema Yaşadığım Yerin Ekonomiye Katkısı	Metin 1	168	19	8,80	24	1,20	105	5,70
	Metin 2	73	3	24,30	6	2,00	58	4,80
	Metin 3	92	8	11,50	9	1,10	71	5,20
	Metin 4	94	5	18,80	11	2,20	81	5,90
	Metin 5	136	8	17,00	13	1,60	87	5,30
	Metin 6	111	7	15,80	11	1,50	82	5,50
2.Tema Ticaret ve Teknoloji	Metin 1	195	15	13,00	26	1,70	145	7,30
	Metin 2	146	10	14,60	17	1,70	109	6,30
	Metin 3	109	8	13,60	10	1,20	83	5,60
3. Tema Turizm Ön Yargıları Değiştiriyor	Metin 1	107	12	8,90	16	1,30	76	5,20
	Metin 2	130	12	10,80	22	1,80	97	6,02
	Metin 3	58	5	11,60	9	1,80	43	4,01
	Metin 4	206	22	9,30	35	1,50	123	6,08
4.Tema İnsanlığın Ortak Mirası	Metin 1	180	12	15,00	23	1,90	127	6,70
	Metin 2	226	21	10,80	33	1,50	164	7,70
	Metin 3	84	5	16,80	10	2,00	60	4,60
	Metin 4	97	6	16,10	12	2,00	81	5,80
	Metin 5	160	13	12,30	26	2,00	121	6,70

Tablo 3 incelendiğinde 1. ünitedeki yan cümlecik indeksi en yüksek olan metnin 2,8 puanlı metin olduğu, sözcük farklılık puanına göre ise en yüksek sözcük farklılık puanının 11,3 puanlı metin olduğu ortaya çıkmıştır. 7. ünite ise yan cümlecik indeksi en yüksek olan metnin 2,2 puanlı metin olduğu, sözcük farklılık puanına göre ise en yüksek sözcük farklılık puanının 7,7 puanlı metin olduğu ortaya çıkmıştır. İlk ve son ünite incelendiğinde yan cümlecik indeksi ve sözcük farklılık puanlarının doğrusal bir şekilde artmadığı veya azalmadığı belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda 163 metinden 144'ünün ilke ve genellemeleri içeren 19'unun ise günlük olayları içeren metin türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama açısından ilke ve genellemeleri içeren metinlerin soyut yapısı sebebiyle günlük olayları içeren metinlerden daha zor olduğu bilinmektedir (Akyol, 2011; Armbruster, Anderson ve Ostertag, 1987). İşitme kayıplı öğrenciler dil ve iletişim becerilerinde karşılaştıkları güçlükler sebebiyle soyut düşünmede, farklı bakış açılarını anlamada ve neden sonuç ilişkileri kurmakta sınırlılıklarla karşılaşmaktadırlar (Lieu ve diğ., 2020). Dolayısıyla ilke ve genellemeleri içeren metinlerin günlük olayları içeren metinlere göre daha soyut içerikte olması sebebiyle işitme kayıplı öğrenciler ilke ve genelleme içeren metinleri anlamakta zorlanabilmektedirler. Karasu, Girgin ve Uzuner, (2012) işitme kayıplı öğrencilerin ilke ve genelleme içeren metinleri okuduğunu anlatmada günlük olayları içeren metinlere göre düşük puanlar aldıklarını ortaya koymuşlardır. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında veya destek eğitim uygulamalarında kullanılan kitaplarda kazanımlara uygun olarak ilke ve genelleme içeren metinlerin uyarlanması basit cümle yapılarının kullanılması veya bilginin günlük olaylardan örnekler sunularak oluşturulan metinlerle sunulması faydalı olabilir.

Bu araştırmada ders kitabındaki 1.ünitede yan cümlecik indeksi en yüksek olan metnin 2,80 puana sahip metin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 7.ünitede yan cümlecik indeksi en yüksek olan metnin ise 2,20 puanlı metin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yan cümlecik indeksi puanının pozitif yönde 1'den uzaklaştıka metnin zor metin olarak kabul edildiği göz önüne alındığında (Hughes, Mc Gillivray ve Schmidek, 1997) bu metinlerin zor metinler olduğu, uzun ve birleşik yapıda cümlelerden oluştuğu söylenebilir. Gerek, Karasu ve Girgin (2019), işitme kayıplı öğrencilerin yan cümlecik indeksi yüksek olan metinleri anlamakta sınırlı kaldıklarını ortaya koymuşlardır. Ders kitabındaki metinlerin kısa ve basit yapıda cümleler şeklinde düzenlenmesi kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencilerin okuduklarını anlamalarını kolaylaştırabilir.

Sözcük farklılık puanına ilişkin olarak 1.ünitede sözcük farklılık puanı en yüksek olan metnin 11,3 puanlı metin olduğu, 7.ünitede sözcük farklılık puanı en yüksek olan metnin ise 7,7 puanlı metin olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı sözcüklerin tekrar edilmediği ve farklı sözcüklerden oluşan metinlerin daha zor olduğu bilinmektedir (Girgin, 2006; Woods ve Moe, 2007). Yapılan araştırmalar öğrencilerin karşılaştıkları metinlerin içeriğini günlük hayatta deneyimlemiş ve günlük hayat ile ilişkilendirmiş olmalarının işitme kayıplı öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmektedir (Akay, 2023; Buchanan, 2015). Sözcük farklılık puanı yüksek olan metinlerin işitme kayıplı öğrencilerin günlük

yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilerek sunulması, görsellerle desteklenmesi ve somutlaştırılması işitme kayıplı öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamalarını sağlayabilir.

1.ünite de yer alan metinlerin yan cümlecik indeksleri ve sözcük farklılık puanları birlikte incelendiğinde puanların doğrusal bir şekilde artmadığı görülmektedir. Yani ünite de yan cümlecik indeksi yüksek olan ancak sözcük farklılık puanı düşük olan metinler yer alırken bunun tam tersi olarak yan cümlecik indeksi düşük, sözcük farklılık puanı yüksek olan metinlerin de yer aldığı ortaya çıkmıştır. Metinlerin düzenlenmesinde yan cümlecik indeksi ve sözcük farklılık puanlarının birlikte paralel şekilde arttığı veya azaldığı söylenemez. Bu bulgu, ünite de yer alan metinlerdeki cümlelerin genelini uzun, birleşik ve bağlı cümleler olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar, işitme kayıplı öğrencilerin basit yapıdaki cümleleri daha iyi anladıklarını göstermektedir (Akay, 2023; Gerek, Karasu ve Girgin, 2019). Ders kitaplarında yer alan metinlerde daha kısa ve basit yapıda cümlelerin kullanılması kaynaştırma eğitime devam eden işitme kayıplı öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamalarını sağlayabilir.

Ek olarak 7.ünite de 1.üniteden farklı olarak yan cümlecik indeks puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre 7.ünitedeki metinlerin 1.ünitedeki metinlere göre daha kısa ve basit yapıda olduğu söylenebilir. Ancak bunun tersi olarak bakıldığında 7.ünite de yan cümlecik indeksleri 1.üniteye göre her ne kadar düşük olsa da sözcük farklılık puanlarının da 1.üniteye göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani 7.ünitedeki metinleri zorlaştırmak amacıyla metinlerde farklı sözcüklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu bulguya göre 7.ünite de sözcük farklılık puanları yüksek olsa da metinlerde yer alan sözcüklerin işitme kayıplı öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilecekleri ve somut içeriğe sahip sözcüklerden oluşması ve kitapların bu şekilde düzenlenmesi kaynaştırma eğitime devam eden işitme kayıplı öğrencilerin okuduklarını anlamalarını kolaylaştırabilir. Yapılan araştırmalar karşılaşılan kavramların, sözcüklerin ve cümlelerin günlük hayatta deneyimlemiş ve günlük hayat ile ilişkilendirmiş olmalarının işitme kayıplı öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmektedir (Akay, 2023; Buchanan, 2015). Sonuç olarak 7. ünitedeki metinlerin 1.üniteye göre sözcük farklılık puanı açısından daha zor olduğu ancak yan cümlecik indeksine göre daha kolay olduğu görülmektedir. Ayrıca Güneş (2022)'e göre ders kitaplarının içerik ve zorluk düzeyi gereği basitten karmaşığa doğru bir sıralama izlemesi öğrencilerin okuduklarını anlamalarında etkilidir. Dolayısıyla ders kitaplarındaki metinlerin yan cümlecik indeksi ve sözcük farklılık puanına göre doğrusal ve basitten karmaşığa doğru bir sıra izlemesi de kaynaştırma eğitime devam eden işitme kayıplı öğrencilerin okuduklarını anlamalarına etkili olabilir.

Sonuç olarak ders kitabındaki metinler incelendiğinde metinlerde işitme kayıplı öğrenciler için çeşitli düzenlemeler yapılması gerektiği söylenebilir. Bu şekilde ders kitabından daha fazla yararlanan ve ders kitabındaki metinlerde okuduğunu daha iyi anlayabilen işitme kayıplı öğrencilerin kitaptaki kazanımları etkili ve verimli şekilde öğrenip, günlük yaşamlarında ve gelecekte kullanabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrenciler için Sosyal Bilgiler dersi dışında diğer branş (matematik, fen bilimleri) derslerinin ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Akay, E. (2021). Question-Answer Relationships in Social Studies Courses with Students with Hearing Loss. *Journal of Education and Learning*, 10(6), 44-53. DOI:10.5539/jel.v10n6p44
2. Akay, E. (2023). İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin kullanımı açısından incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 724-741. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8000071>
3. Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 331-346. <https://doi.org/10.2307/747972>
4. Buchanan, L. B. (2015). Fostering historical thinking toward civil rights movement counter-narratives: Documentary filmin elementary social studies. *The Social Studies*, 106, 47-56. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.973012>
5. Cole, E. B., & Flexer, C. (2019). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. Plural Publishing.
6. Crowhurst, M. (1980). Syntactic complexity in narration and argument at three grade levels. *Canadian Journal of Education*, 5(1), 6-13.
7. Easterbrooks, S. R., & Lederberg, A. R. (2021). Reading fluency in young elementary school age deaf and hard-of-hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(1), 99-111. <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa024>
8. Gallavan, N. P., and Kottler, E. (2012). Advancing social studies learning for the 21st century with divergent thinking. *The Social Studies*, 103(4), 165-170. DOI: 10.1080/00377996.2011.605641
9. Gárate, M., & Lenihan, S. (2016). Collaboration for communication, language, and cognitive development. *Early intervention for deaf and hard-of-hearing infants, toddlers, and their families: Interdisciplinary Perspectives*, 233-273.
10. Genç, T., Girgin, Ü., & Karasu, H. P. (2020). İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 507-526. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-617878>
11. Gerek, A., Karasu, H. P., & Girgin, Ü. (2019). İşitme kayıplı çocuklarla paylaşılan okuma etkinliğinde kullanılan seri hikâye kitaplarının hazırlanma sürecinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 712-734. DOI:10.30703/cije.527815
12. Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84.
13. Güneş, F. (2022). Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi. *Ankara: SEAD Yayınları*.
14. Heilman, A. W., Blair, T., & Rupley, W. (2003). Principles and practicing of teaching reading. *Ohio: Merrill Publishing*.

15. Hughes, D., Mc Gillivray, L. ve Schmidek, M. (1997). Guide to narrative language: Procedures for assessment. Wisconsin: Thinking Publication.
16. Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. ve Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177-191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017))
17. Karasu, H.P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
18. Kurnaz, H., & Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 141-156.
19. Lieu, J. E. C., Kenna, M., Anne, S., and Davidson, L. (2020). Hearing loss in children: A review. *Jama*, 324(21), 2195-2205. doi:10.1001/jama.2020.17647
20. Mayer, C., & Trezek, B. J. (2015). *Early literacy development in deaf children*. Oxford University Press.
21. Millî Eğitim Bakanlığı (2022). Örgün Eğitim İstatistikleri. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508 Erişim tarihi: 20.02.2024
22. Shepherd, C., and Acosta-Tello, E. (2015). Differentiating instruction: As easy as one, two, three. *Journal of College Teaching & Learning*, 12(2), 95-100. DOI:10.19030/TLC.V12I2.9186
23. Steele, M. M. (2008) Teaching social studies to middle school students with learning problems. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(5), 197-200, DOI: 10.3200/TCHS.81.5.197-200.
24. [Turnbull A.](#), [Turnbull R.](#), [Wehmeyer](#), M.L., & [Shogren](#), K.A. (2012). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools*. Pearson; 7th edition.
25. Uzuner, Y., Kircaali-İftar, G. ve Karasu, P. (2005). Comparing the effects of various procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *Reading Matrix*, 5(2), 15-27.
26. Woods, M. L. ve Moe, A. J. (2007). Analytical reading inventory: Comprehensive standards-based assessment for all students, including gifted and remedial (8th ed.). Columbus: Pearson Education, Inc.
27. Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinsky, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1855-1891.

ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ “KUVVET” ÜNİTESİ KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNDE EĞİTİCİ ŞARKILARIN KULLANIMI: KARMA YÖTEM ÇALIŞMASI

(THE USE OF EDUCATIONAL SONGS IN TEACHING "FORCE" UNIT CONCEPTS IN SECONDARY
SCHOOL SCIENCE: A MIXED METHOD STUDY)

DİLEK KURT¹, NURİYE KOÇAK²

1 İsmet Şen Ortaokulu, Fen Bilimleri, Konya, Türkiye, the.lake.05@gmail.com

2 Necmettin Erbakan Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Konya, Türkiye, nuriye42@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada eğitici şarkılarla yapılan fen derslerindeki akademik başarı ve derse yönelik tutumu araştırmak amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminde 2023/2024 eğitim-öğretim yılında Konya ili Seydişehir ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 6. sınıfında bulunan 8 öğrenci yer almıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veriler uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. 2 hafta boyunca fen bilimleri “Kuvvet” konusu kontrol grubuna MEB fen bilimleri öğretim programındaki yöntemlerle, deney grubuna ise bu yöntemlere ek olarak kuvvet şarkısıyla anlatılmıştır. Araştırmada nicel veriler SPSS istatistik programı, nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p>.05$). Ancak deney grubunun aritmetik ortalama artışının kontrol grubundan fazla olması, şarkıların akademik başarıya katkı sağladığını ve fen öğretiminde disiplinlerarası öğrenme aracı olarak kullanılabilceğini göstermektedir. Fen derslerinde şarkıların kullanılması derse yönelik ilgi ve motivasyonu artırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, Disiplinlerarası Öğretim, Eğitici Şarkılar, Kavram Öğretimi, Karma Yöntem.

ABSTRACT

In this study, mixed method was used to investigate academic achievement and attitude towards science lessons with educational songs. The sample of the study included 8 students in the 6th grade of a state secondary school in Seydişehir district of Konya province in the 2023/2024 academic year. A quasi-experimental design with experimental and control groups was used in the study. Data were collected with achievement test and semi-structured interview form before and after the application. For 2 weeks, the subject of "Force" was taught to the control group with the methods in the MoNE science curriculum and to the experimental group with the force song in addition to these methods. In the study, quantitative data were analysed with SPSS statistical software and qualitative data were analysed with content analysis. According to the findings, there was no statistically significant difference between the achievement levels of the experimental and control groups ($p>.05$). However, the fact that the arithmetic mean increase of the experimental group was higher than the control group shows that songs contribute to academic achievement and can be used as an interdisciplinary learning tool in science teaching. The use of songs in science lessons increased interest and motivation towards the lesson.

Key words: Science, Interdisciplinary Teaching, Educational Songs, Concept Teaching, Mixed Method.

1. GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda fen bilimleri etkilerinin doğrudan ya da dolaylı olarak yaşamın tüm alanlarında belirgin bir şekilde görülmesiyle, fen bilimleri eğitiminin toplumların geleceğinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Yolcu vd., 2018). Tarih boyunca medeniyetler arasında üstünlüğü ele geçiren toplumların eğitim sistemleri incelendiğinde bilim eğitiminin önemli bir yere sahip, bilim ve fenle ilgilenen bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere planladığı için de bu toplumların bilimde ve fende öncü medeniyetler olduğu görülmektedir (Küçük, 2022). Dolayısıyla günümüzde fen eğitimi yönünden yalnızca akademik başarısı yüksek, test çözen ve merkezi sınavlarda başarılı bireyler yetiştirmek aynı zamanda bireylerin sosyobilimsel sorunlara çözüm üretme becerisinde ve fenin günlük hayatta yer almasında yetersiz olmasına sebep olabileceği için problemlere eleştirel bakış açısı getirerek farklı çözüm önerileri geliştirebilen ve bilimsel süreç becerilerini günlük hayata entegre edebilen bireylerin yetiştirilmesi toplum ve medeniyetlerin gelişmesi için zorunlu hale gelmiştir (Ağgül vd., 2022).

Her öğrenci bireyseldir ve farklı öğrenme özelliklerine sahiptir. Kendi hızı ve yönteminde öğrenen öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bütün öğrencilere hitap edecek çeşitlilikte planlaması güç olsa da bireysel farklılıklara göre planlanan öğretim faaliyetlerinde etkili öğrenme artabileceğinden, kazandırılmak istenen hedef davranışlara ulaşmak için öğretmenlerin dersleri çeşitli görsel, işitsel veya dokunsal materyallerle zenginleştirilmesi öğrenciye hitap eden ve onların motivasyonunu artıran başarılı ve keşfedilebilir öğrenme ortamları oluşturmaktadır; bu sayede de geleneksel öğretmen merkezli yöntemlerin eğitim faaliyetlerinde yer alması zamanla azalmaktadır (Sağiroğulları, 2017).

Fen bilimleri eğitiminde; öğrencilerin bilgiyi keşfederek, yorumlayarak ve çevreyle etkileşimde bulunabileceği şekilde planlanan öğrenci merkezli etkinliklerin ön planda olduğu diyalogik öğretim yöntemi gibi yeni yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesi ve diğer disiplinlere ait etkinliklerden faydalanılabileceği fikrini doğurmuştur (Efe vd., 2021). Fen Bilimleri Öğretim Programında sanatın disiplinlerarası kullanılacak yaklaşımlardan biri olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018). Sanatın en önemli dallarından biri olan müziği bilim müfredatına dâhil etmenin potansiyel faydaları arasında, bilgilerin daha iyi hatırlanması, aktif öğrenci katılımı ve yaratıcılık için fırsatlar verdiği yer alır (G. J. Crowther, 2011).

Sıradan bir metni ya da yazıyı defalarca kez okumak ya da ezberlemek çoğu öğrenci için sıkıcı ve zor olabilir ancak öğrenciler bir şarkıyı defalarca kez dinleyebilir, farkında olmadan ezberleyebilir. Şarkıların bu dinlenebilir ve ezberlenebilir özelliklerinden yola çıkarak fen bilimleri dersinde özellikle öğretmesi ve öğrenilmesi zor olan soyut kavramların anlatılmasında öğrencilerin bildiği ve

sevdiği güncel şarkılardan yararlanmanın soyut kavramları somutlaştıracağı, anlamlı ve eğlenceli öğrenmeye katkı sağlayacağı düşüncesinden yola çıkarak gerçekleştirilen bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibidir;

Problem Cümlesi

Ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersi “Kuvvet” konusu kavramlarının öğretiminde eğitici şarkı kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısı ve derse karşı tutumlarına anlamlı bir etkisi var mıdır?

Alt Problemler

1. MEB Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan yöntem ve tekniklere ek olarak eğitici şarkılara yer verilerek öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile eğitici şarkı kullanılmadan sadece öğretim programında önerilen yöntem ve tekniklerle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Eğitici şarkılara yer verilerek öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinde uygulama öncesi ve sonrası fen bilimleri dersine tutumları yönünden anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Yapmış olduğumuz çalışmada “Kuvvet” konusu öğretiminde öğrencilerin günlük hayatta sık dinledikleri bir şarkıyla dikkatlerini çekerek, anlamlı, kalıcı ve eğlenerek öğrenmelerini sağlamak hedeflenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; disiplinler arası yaklaşımla müziğin soyut kavramlar içeren fen bilimleri öğretiminde bir öğrenme aracı olarak kullanılması ile öğrencilere kolay hatta kimi zaman istemsiz tekrar yapma fırsatı sunacağı ve fen bilimleri dersindeki soyut konuları somutlaştıracağı için şüphesiz öğrencilerin konuları anlamlı ve kalıcı öğrenmesine yardımcı olarak akademik başarıyı destekleyeceği için önemlidir. Ancak eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencinin derse olan ilgi, tutum ve motivasyonunun da öğrenme ve akademik başarı üzerine etkisi unutulmamalıdır. Eğitici şarkıların fen eğitiminde yer alması dersleri daha eğlenceli ve ilgi çekici hale ge için öğrencilerin konuları öğrenme isteği de artacaktır.

3. YÖNTEM

Bu çalışma da karma yöntemler araştırmalarından, açıklayıcı sıralı/ (sıralı nicel → nitel) karma yöntemler araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel desen bölümünde çalışmanın yapılacağı öğrenci grupları önceden belirlendiği için deney ve kontrol gruplarının ataması seçkisiz yapılamamış, bu yüzden de deneysel desenin ön-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanılmıştır. Deneysel işlem öncesi tüm katılımcılara ön test uygulanmış ve puanlara göre “denkleştirme” yöntemiyle katılımcılar eşleştirilerek birbirine denk deney ve kontrol grupları

belirlenmiştir (Creswell, 2017:168). Araştırmanın nitel desen bölümünde deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik görüş ve tutumlarını belirlemek amacıyla olgubilim deseni kullanılmıştır.

Örneklem Seçimi

Araştırmanın örnekleminde Konya ili Seydişehir ilçesindeki bir devlet ortaokulunda yer alan 6. sınıf öğrencileri yer almıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Cinsiyet Dağılımı

	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Toplam	Yüzde	Toplam
Kız	2	4	6	75	4
Erkek	2	0	2	25	4
Toplam					8

Tablo 1.'de örneklem verilerinin sayı ve cinsiyet dağılımına bakıldığı zaman deney ve kontrol grubu öğrenci sayılarının eşit, cinsiyet dağılımında ise kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Çalışma 2 hafta 8 ders saati sürmüştür. Araştırma da MEB kazanım kavrama testi ön test-başarı testi (Fenus Bilim, 2021) olarak öğrencilere uygulanmış ve öğrenci puanlarına göre birbirine denk deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubuyla görüşmeler yapılmış ve Efe vd.'den (2021) uyarlanarak hazırlanan 7 soruluk yarı-yapılandırılmış ön görüşme formları doldurulmuştur. Daha sonra “Kuvvet” konusu kontrol grubu öğrencilerine sadece MEB öğretim programında yer alan yöntem ve tekniklerle, deney grubu öğrencilerine ise bu yöntem ve tekniklere ek olarak kuvvetin ölçülmesi konusunun kavram ve örneklerini içeren <https://www.youtube.com/watch?v=018worEK-IQ> linkinde bulunan “Kuvvet Şarkısı” (Öztürk, 2012) dinletilerek anlatılmıştır. Ünitenin sonunda her iki gruba yine MEB kazanım kavrama testi son test-başarı testi olarak uygulanmıştır. Deney grubu ile ise görüşmeler yapılmış ve 10 soruluk yarı-yapılandırılmış görüşme formları doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel bölümünde başarı testlerinin analizinde IBM SPSS Statistics 22 istatistik programı kullanılmıştır. Veri sayısının 20'den az olması sebebiyle Non-parametrik testlerden Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi kullanılmasına karar verilmiştir (Gürüş & Astar, 2019:179-308). Araştırmanın nitel bölümünde ise yarı yapılandırılmış görüşme formlarının analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 2. Deney Kontrol Grubu Ön Test Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	t	P
Deney-Kontrol Grubu Ön Test	,000	1,000

Tablo 2’de belirtildiği gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları p değeri 1 yani ,05’ten büyük olduğu için deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesi anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 3. Deney Kontrol Grubu Son Test Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	t	P
Deney-Kontrol Grubu Son Test	-1,473	,141

Tablo 3 de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları p değerinin ,141 yani ,05’den büyük çıkması nedeniyle uygulama sonrası deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Aritmetik Ortalamaları

	Deney Grubu Aritmetik Ortalaması	Standart Sapma	Kontrol Grubu Aritmetik Ortalaması	Standart Sapma
Ön Test	4,25	4,573	4,25	3,948
Son Test	10,25	,957	8,50	1,915

Tablo 4.’e göre ön test aritmetik ortalamaları eşit olan deney ve kontrol grubundan, deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalama artışının kontrol grubu öğrencilerinininkine göre daha fazla olduğu gözlemlenmektedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Fen Bilimleri dersinin sana göre olumlu yönleri nelerdir?” Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar

Verilere göre şarkılarla fen öğretimi yapılmadan önce öğrenciler fen bilimleri dersinin olumlu yönlerini günlük hayatla ve yeni bilgiler öğrenmekle ilgili olduğunu belirtirken şarkılarla fen öğretimi yapıldıktan sonra öğrenciler fen bilimleri dersini eğlenceli bulmaya başlamışlardır. Aşağıda bazı öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar aynen aktarılmıştır.

D3 (Uygulama öncesi) “Günlük hayatta kullanabileceğimiz için.”

D2 (Uygulama sonrası) “Güzel çok eğlenceliydi, keşke fen dersinde zaman hiç geçmese.”

“Fen Bilimleri dersinin sana göre olumsuz yönleri nelerdir?” Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar

Verilere göre şarkılarla fen öğretimi yapılmadan önce de öğrencilerin büyük çoğunluğunda fen bilimleri dersiyle ilgili olumsuz düşünceler bulunmazken şarkılarla fen öğretimi yapıldıktan sonra

öğrencilerin tamamının düşünceleri olumlu yönde olmuştur. Aşağıda uygulama öncesi olumsuz düşünen öğrencinin vermiş olduğu cevap aynen aktarılmıştır.

D1 (Uygulama öncesi) “Anlamadığımda olumsuz görüyorum.”

“Müziği hangi amaçla dinliyorsun?” Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar

Verilere göre şarkılarla fen öğretiminin öğrencilerin hangi amaçla müzik dinlediğine çok fazla etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Aşağıda bazı öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar aynen aktarılmıştır.

D3 (Uygulama sonrası) “Tek kalmak için.”

D4 (Uygulama sonrası) “Eğlenmek için.”

“Müziği hangi ne sıklıkla dinliyorsun?” Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar

Verilere göre şarkılarla fen öğretiminin öğrencilerin müzik dinleme sıklığına çok fazla etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Sadece bir öğrenci şarkılarla fen öğretiminden sonra her gün müzik dinlemeye başlamıştır. Aşağıda bazı öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar aynen aktarılmıştır.

D4 (Uygulama sonrası) “Ara sıra.”

D4 (Uygulama sonrası) “Her gün.”

“Fen Bilimleri dersini başka hangi derslerle ilişkilendiriyorsun?” Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar

Verilere göre şarkılarla fen öğretiminin öğrencilerin fen bilimleri dersini ilişkilendirdiği derslere etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Aşağıda bazı öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar aynen aktarılmıştır.

D2 (Uygulama öncesi) “Sosyal Bilgiler.”

D2 (Uygulama sonrası) “Sosyal Bilgiler ve Matematik.”

“Fen Bilimleri dersinde şarkı kullanmanın olumlu yönleri neler olabilir?” Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar

Verilere göre şarkılarla fen öğretiminin fen bilimleri dersinde kalıcı ve eğlenceli öğrenmeye katkı sağladığı görülmüştür. Aşağıda bazı öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar aynen aktarılmıştır.

D2 (Uygulama öncesi) “Yok.”

D2 (Uygulama sonrası) “Daha iyi öğrenmek için.”

“Fen Bilimleri dersinde şarkı kullanmanın olumsuz yönleri neler olabilir?” Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar

Verilere göre şarkılarla fen öğretiminin öğrencilerin fen bilimleri dersinde şarkı kullanılmasıyla ilgili olumsuz düşüncelerine çok fazla etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Sadece 1 öğrenci uygulama öncesi sınıfta gürültü olabileceğini düşünürken, uygulama sonrası olumsuz düşüncesinin olmadığını belirtmiştir. Aşağıda bazı öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar aynen aktarılmıştır.

D1 (Uygulama öncesi) “Gürültü olabilir.”

D2 (Uygulama sonrası) “Yok.”

“Kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme konusunun öğretimi için kullanılan şarkı hakkında neler düşünüyorsun?” Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar

Uygulama sonrası görüşmelerde konunun öğretiminde kullanılan şarkıyı öğrencilerin %25’i heyecan verici, %25’i güzel, %25’i eğlenceli ve %25’i öğretici bulmuştur. Aşağıda bazı öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar aynen aktarılmıştır.

D1 (Uygulama sonrası) “Heyecan verici.”

D2 (Uygulama sonrası) “Öğretici.”

“Fen Bilimleri dersinde başka hangi konuların şarkılarla işlenmesini isterdin?” Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar

Uygulama sonrası görüşmelerde öğrencilerin %25’i fen bilimleri dersindeki canlılar konusunun, %25’i gezegenler konusunun, %25’i ise güneş ve ay konusunun şarkılarla anlatılmasını istemiştir. %25’i ise soruya cevap vermemiştir. Aşağıda bazı öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar aynen aktarılmıştır.

D1 (Uygulama sonrası) “Canlılar.”

D2 (Uygulama sonrası) “Gezegenler.”

“Şarkı kullanılan Fen Bilimleri dersi ile kullanılmayan Fen Bilimleri dersini karşılaştırdığında neler söyleyebilirsin?” Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Cevaplar

Uygulama sonrası görüşmelerde öğrencilerin %25’i şarkı kullanılan fen bilimleri dersini kullanılmayan fen bilimleri dersine göre daha heyecan verici, %50’i daha eğlenceli ve %25’i ise daha öğretici bulmuştur. Aşağıda bazı öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar aynen aktarılmıştır.

D3 (Uygulama sonrası) “Şarkı kullanılan bir fen dersinde eğlenerek öğrenmemizi sağlar. Şarkı kullanılmayan bir fen dersinde ders çok sıkıcı olurdu.”

5. SONUÇ, TARTIŞMA

Ortaokul fen bilimleri dersi kazanımlarında yer alan kavramların ve bu kavramlara ait örneklerin öğreniminde şarkılarla öğrenmenin hem öğrenci başarısına hem de öğrencilerin derse karşı tutumuna etkisinin araştırıldığı karma çalışmanın nicel bölümünde “Kuvvet” konusu kontrol grubu öğrencilerine MEB öğretim programında yer alan yöntem-tekniklerle, deney grubu öğrencilerine ise bu yöntem-tekniklere ek olarak kuvvet konusunun temel kavramlarını ve örneklerini içeren ve öğrencilerin günlük hayatta sık duydukları, hareketli bir şarkıyla öğretilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında istatistiksel olarak iki grup arasında anlamlı bir fark çıkmamış olmasına rağmen deney grubunun son test aritmetik ortalama artışının kontrol grubununkinden fazla olması şarkıların fen bilimleri dersi kavram ve örneklerinin öğretiminde bir öğrenme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Çalışmanın nitel bölümünde ise; şarkıyla fen öğretimi yapılan deney grubu öğrencileriyle uygulama öncesi 7 soruluk, uygulama sonrası ise 10 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formları doldurulmuştur.

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşme formlarında ortak olan 7 tane sorunun cevaplarına bakıldığında;

- Fen bilimleri dersinde şarkı kullanımının dersi eğlenceli ve dikkat çekici hale getirdiği görülmektedir. Eğlenceli ve dikkat çekici bir fen bilimleri dersi anlaşılması zor kavram ve örneklerinin öğretiminde öğrenci lehine olumlu katkı sağlayacaktır.
- Öğrencilerin genel olarak olumsuz düşünceye sahip olmadıkları fen bilimleri dersinde, bu çalışmada uygulanan şarkıyla tüm öğrencilerin derse yönelik olumsuz düşünceleri olumluya dönmüştür.
- Öğrencilerin hangi amaçla ve ne sıklıkla müzik dinlediklerinin araştırıldığı soruların cevapları incelendiğinde şarkılarla fen öğretiminin öğrencilerin müzik dinleme amacına ve sıklığına anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.
- Öğrenciler fen bilimleri dersini hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası genellikle matematik ve sosyal bilgiler dersleriyle ilişkilendirmiştir. Bu durum fen bilimleri dersinde şarkı kullanılmasının öğrencilerin dersi başka derslerle ilişkilendirme durumlarına etki etmediğini gösterir.
- Fen bilimleri dersinde şarkı kullanmanın ezbere dayalı değil kolay unutulmayan, anlamlı ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı görülmektedir.
- Verilere göre şarkıyla yapılan fen öğretimi öğrencilerde “sınıf ortamında gürültü olur ya da dersi anlayamam” gibi düşünlerinin değişerek olumlu düşüncelere dönüşmesini sağlamıştır.

Uygulama sonrası görüşme formlarında yer alan 3 sorunun cevaplarına bakıldığında ise;

- “Kuvvet” konusunda öğrencilerin sosyal hayatlarında sık duydukları ve hareketli bir şarkıyla öğretimi yapılan fen bilimleri dersinin heyecanlı, güzel, eğlenceli ve öğretici olduğu yönünde

olumlu görüşler belirtilmiştir. Fen bilimleri dersine bu olumlu duygularla katılan öğrencilerin öğrenmeye daha istekli ve öğrencilerde öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olacağı düşünülmektedir.

- Uygulama sonrası öğrenciler “Canlılar, Gezegenler, Güneş ve Ay” gibi konularının da şarkılarla öğretilebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum bize şarkıların Fen bilimleri dersinde bir öğrenme-öğretme aracı olarak ve özellikle kavramların ve bilgi akışını yoğun olduğu birçok konuda kullanılabileceğini göstermektedir.
- Son olarak öğrenciler şarkıyla yapılan fen bilimleri dersini şarkı kullanılmayan derslere göre daha heyecanlı, eğlenceli ve öğretici bulmuşlardır.

Baird (2001) şarkılar ve müzik yapımının insanlık kültürü kadar eski olduğunu, doğal olarak da büyüdüklerini söylemiştir. Ayrıca “Müzik, insanlarda doğumu ile birlikte var olan, annenin bebeğine ninniler söylemesiyle birlikte, insanların yaşamı süresince gelişen, geliştirilmesi gereken bir olgudur” (Öztosun, 2002). Stover (2003) müziğin şarkı söyleme, çalma, dinleme, okuma, yazma, yaratma ve hareket etme becerileri içerdiğini, Lovett (2021) yine müziğin ilk astronomlar ve kozmologlar için bir iletişim aracı olarak kullanıldığı ve 21. yüzyıl uzay bilimcileri tarafından da halen bu şekilde kullanılmaya devam ettiğini belirtmiştir.

Baker (2012) göre müzik sadece eğlence için değil iken, Chan (2014) söylemenin bir çocuğun konuşma ve okuma açısından öğrenme yeteneğini geliştirebileceğini öne sürdü. Ayrıca tekrarlanan şarkı söyleme hatırlanabilirliği artırdığı için genellikle anımsatıcı araçlar gibi davranırlar (Bintz, 2010; G. Crowther, 2012).

Çalışma da elde edilen veriler literatürde ki çalışmalarla birleştiği zaman fen bilimleri dersinde özellikle soyut kavramların yer aldığı konularda hareketli ve öğrencilerin sosyal hayatlarında sıkça karşılaştıkları şarkılar ile çeşitli görsel sanatlar etkinliklerinin kullanılması; eğlenceli ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olduğu, ezbere dayalı öğrenmeyi azalttığı, soyut konuları somutlaştırdığı, modelleme ve ürün ortaya koyma becerilerini geliştirdiği aynı zamanda öğrencilerin derse ilgi ve tutumunu artırdığı için sanatın disiplinlerarası yaklaşımla fen bilimleri dersinde öğretim aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir (Sağiroğulları, 2017).

6. KAYNAKÇA

1. Ağgül, Ö., Yıldız, E., Yürüsoy, Ş., & Şimşek, Ü. (2022). Elektriğin iletimi ünitesinin öğretiminde işbirlikli deney yöntemi ve animasyon tekniğinin etkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2). <https://doi.org/10.24315/tred.957933>
2. Baird, P. J. (2001). *Children's song-makers as messengers of hope: participatory research with implications for teacher educators* [Doctoral Thesis]. The University of San Francisco.
3. Baker, S. (2012). Classroom karaoke: a social and academic transition strategy to enhance the first-year experience of youth studies students. *Youth Studies Australia*, 31(1), 25-33.

- <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ972978&lang=tr&site=ehost-live>
4. Bintz, W. P. (2010). Singing across the curriculum. *Reading Teacher*, 63(8), 683-686.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=50281818&lang=tr&site=ehost-live>
 5. Chan, Z. C. Y. (2014). Nursing problem-based learning activity: song writing and singing. *Nurse Education in Practice*, 14(4), 380-384. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2014.01.012>
 6. Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, E. Bukova Güzel, İ. Erdoğan, Y. Dede, G. Hacıömeroğlu, H. Ercan, I. Bilican, M. Bütün, M. Bursal, S. Mandacı Şahin, & S. B. Demir, Ed.; 3. bs, C. 3). Eğiten Kitap.
 7. Crowther, G. (2012). Using science songs to enhance learning: an interdisciplinary approach. *CBE Life Sciences Education*, 11(1), 26-30. <https://doi.org/10.1187/cbe.11-08-0068>
 8. Crowther, G. J. (2011). The singaboutsience.org database: an educational resource for instructors and students. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 40(1), 19-22. <https://doi.org/10.1002/bmb.20567>
 9. Efe, H., Gümüş, G., & Umdü Topsakal, Ü. (2021). Eğitici şarkıların fen bilimleri dersinde kullanımı: güneş sistemi ve tutulmalar. *Ulakbilge Dergisi*, 9(62), 935-948. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-62-01>
 10. Fenus Bilim. (2021, Ağustos). *Kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme kazanım kavrama testi*. 3. Ünite Online ve Kazanım Kavrama Testleri. <https://www.ibapsatmath.com/wp-content/uploads/2022/08/KUVVETIN-OLCULMESI-VE-SURTUNME.pdf>
 11. Güriş, S., & Astar, M. (2019). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik* (S. Güriş & M. Astar, Ed.; 3. bs, C. 3). Der yayınları.
 12. Küçük, M. (2022). *Animasyon destekli ses konusu öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
 13. Lovett, J. M. (2021). *The sound culture of space science*. University of Toronto.
 14. MEB. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara.
 15. Öztosun, Ö. (2002). *İlköğretim okullarında müziklendirilmiş fişlerle yapılan eğitimin ilkokuma öğretimine etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
 16. Öztürk, F. (2012, Mayıs 28). *Kuvvet şarkısı (fen bilimleri kuvvet konusunu öğreniyoruz)*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=018worEK-IQ>
 17. Sağıroğulları, A. (2017). *Ortaokul fen bilimleri dersinde müzik destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

18. Stover, P. (2003). *Teacher preparation, methods and materials for music education in rural and one-room schools in selected areas of the midwest (1890-1950)* [Doctoral Thesis, Indiana University]. UMI Number:3094151
19. Yolcu, O., Gündoğdu, K., & Akar Vural, R. (2018). Fen bilimleri dersinde mizah temelli geliştirilen içerik üzerine bir durum çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1305-1332.



GENÇ YETİŞKİNLERDE YAŞAMDA ANLAM, ÖZERKLİK VE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

HİLAL KIRAN¹, MEHMET ALİ ÇAKIR²

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Burdur, Türkiye, hilalkiraan@gmail.com

² Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Burdur, Türkiye, mcakir@maku.edu.tr

ÖZET

Genç yetişkinlik dönemi, kendine özgü gelişimsel görevler barındırır. Yaşamın anlamının ve geleceğe ilişkin amaçların en çok sorgulandığı zamanlar da genç yetişkinlik yıllarıdır. Bu araştırmanın amacı, genç yetişkinlerin yaşamda anlam algıları, özerklik düzeyleri ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesidir. Araştırmaya 18-30 yaş aralığında bulunan 336 katılımcı dahil edilmiştir. Araştırmada Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği, Özerk İşlevsellik İndeksi ve Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizlerde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Kat Sayısı ve Bağımsız Gruplar t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Genç yetişkinlerin psikolojik dayanıklılıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık sergilemediği fakat yaşlarına, algıladıkları sosyal destek ve stres düzeylerine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Psikolojik dayanıklılık, yaşamda anlam ve özerklik ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Bulgulara göre genç yetişkinlerin özerklik düzeyleri ve hayata ilişkin anlam algıları arttıkça psikolojik dayanıklılıkları da artmaktadır. Yaşamda anlam algısı, bireylerin özerklik düzeylerini destekleyicidir. Dolayısıyla yaşamın anlamlandırılması, manen doyurucu nitelikteki uğraş alanlarını belirlemeye ve bu alanlarla ilgilenmek üzere zaman ayırmaya olanak tanıyabilir. Yaşamda bulunan anlam ve ilgili etkinlikler, bireyleri besleyebilir. Genç yetişkinlerin özerklik düzeyleri ve yaşamda anlam algıları, psikolojik dayanıklılıklarını geliştirebilir.

Anahtar Kelimeler: yaşamda anlam, genç yetişkinler, özerklik, psikolojik dayanıklılık.

ABSTRACT

The period of young adulthood is characterised by unique developmental tasks. Young adulthood is the time when the meaning of life and future goals are questioned the most. The aim of this study is to examine young adults' perceptions of meaning in life, autonomy levels and psychological resilience. The study included 336 participants between the ages of 18-30. Meaning and Purpose of Life Scale, Autonomous Functioning Index and Brief Psychological Resilience Scale were used in the study. Pearson Product Moment Correlation Coefficient and Independent Groups t Test, One-Way Analysis of Variance were applied in the analyses. It was found that the psychological resilience of young adults did not differ significantly according to their gender, but differed significantly according to their age, perceived social support and stress levels. Psychological resilience was positively correlated with meaning in life and autonomy. According to the findings, as young adults' autonomy levels and perceptions of meaning in life increase, their psychological resilience also increases. The perception of meaning in life is supportive of individuals' autonomy levels. Therefore, perceiving meaning in life may allow determining the fields of endeavour that are spiritually satisfying and allocating time to be interested in these fields. Meaning in life and related activities can nourish individuals. Young adults' autonomy levels and perceptions of meaning in life may improve their psychological resilience.

Keywords: meaning in life, young adults, autonomy, psychological resilience.

GİRİŞ

Ergenliğin peşi sıragelen genç yetişkinlik dönemi, kendine özgü gelişimsel görevler barındırır. Bu dönemde sağlıklı kimlik oluşturma, yakın ilişkiler kurma ve ebeveynlerden

bağımsızlaşma gibi kritik süreçler yaşanır. Bu görevlerin işlevsel bir şekilde yerine getirilebilmesinde özerklik, önemli bir rol oynar. Sağlıklı kişilik gelişiminde hassas bir denge söz konusudur. Buna göre birey hem yaşadığı toplumla bütünleşebilmeli hem de kendisine özgü bir şekilde ayrışabilmelidir (Karadayı, 1997). Bu noktada özerklik, sağlıklı kişilik gelişimi ile sıkı bir şekilde ilişkilidir (Kağıtçıbaşı, 1996). Özerklik için bireyin kendi düşüncelerini, değerlerini ve arzularını keşfetmeye çalışması elzemdir. Özerk bireyler, gerçek benlikleri ile uyumlu davranışlar sergiler; yaşamlarında kendi değerleri ve hassasiyetlerini gözetirler (Ryan ve Deci, 2004). Üniversite öğrencilerinde özerklik düzeyinin, yaşam doyumunu önemli ölçüde etkilediği gösterilmiştir (Demirel, 2020). Daha yüksek derecede özerk olan bireyler, yaşamlarından daha fazla memnuniyet duymaktadır.

Genç yetişkinlikte sıklıkla gündeme gelen konulardan biri de yaşamın anlamını bulma ve geleceğe ilişkin amaçlar belirlemedir. Bu süreç, insanın en temel kaygılarından biri olan yaşam anlam bulma ihtiyacını karşılamakla ilgilidir. Frankl (1985)'a göre yaşama atfedilen anlam, yalnızca insanın kendisi tarafından belirlenebilir. Yaşamı anlamlı kılan çabası, yaşamı anlamlandırmaya ve yaşama bağlanmaya hizmet eder. Bu çerçevede anlam ve amaç sahibi olmak, bireylerin zor zamanlarında yaşama tutunmalarına yardımcı olur. Yüksel (2012)'in belirttiği gibi yaşamlarına anlam atfeden bireyler zorlu olaylarla daha iyi başa çıkabilir, duygularını daha kolay düzenleyebilir ve yaşamlarını daha doyurucu algılayabilirler. Bu doğrultuda yaşamda anlam bulmak, güç koşullara karşı direnme gücünü destekler.

Genç yetişkinlerin sağlıklı kişilik gelişimini sürdürebilmelerinde önemli etkenlerden biri de psikolojik dayanıklılıktır. Zira genç yetişkinler, üniversite öğrenimi gereği yeni bir şehre uyum sağlama, mesleki hayata başlama, romantik ilişkiler geliştirme veya ekonomik özgürlük kazanma gibi birtakım yeni deneyimler ile karşılaşır. Bu süreçlerde bireyler çeşitli sıkıntılar yaşayabilirler. Psikolojik dayanıklılık ise, sıkıntı veren durumlara uyum sağlayabilmeyi ve başa çıkabilmeyi kolaylaştıran bir niteliktir (Block ve Kremen, 1996). Bu dinamik, zorlayıcı yaşam deneyimlerinin ardından kendini yeniden toparlayabilmeyi sağlar. Zorlayıcı olayların etkisini hafifleterek bireyleri koruyucu bir işlev gösterir (Ramirez, 2007). Psikolojik dayanıklılığa sahip bir birey, herhangi zorluğa maruz kalmasına rağmen duruma etkili bir şekilde uyum sağlayabilir ve gerekli mücadele gücünü kendinde bulabilir. Nitekim psikolojik dayanıklılık umut ile yakından ilişkilidir (Senger, 2023).

Psikolojik dayanıklılığın, önemli değişikliklerin süregeldiği genç yetişkinlik döneminde kritik bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bundan dolayı psikolojik dayanıklılığın bazı değişkenler açısından farklılaşma durumunu, yaşamda anlam ve özerklik ile ilişkisini

incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, genç yetişkinlerin yaşamda anlam, özerklik ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Genç yetişkinlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, algıladıkları sosyal destek ve stres düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Genç yetişkinlerin özerklik, yaşamda anlam algısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma süreci genç yetişkinlerde özerklik, yaşamda anlam ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkileri incelemek üzere ilişkisel desende yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırma kapsamında 18-30 yaş aralığında bulunan genç yetişkinlere ulaşılması hedeflenmiştir. Ağırlıklı olarak kredi yurtlar kurumunda barınan üniversite öğrencileri araştırmaya davet edilmiştir. Toplamda 346 kişi araştırmaya katılmıştır. Referans yaş aralıklarında bulunmayan 10 katılımcıdan elde edilen veriler analiz dışında tutulmuştur. Nihai örnekleme 336 genç yetişkin oluşturmuştur. Katılımcılara ait tanıtıcı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubuyla İlgili Tanıtıcı Bilgiler

	Dağılım (N=336)	f	%
Cinsiyet	Kadın	289	86.0
	Erkek	47	14.0
Yaş	18-20	121	36.0
	21-23	101	30.1
	24-30	114	33.9
Eğitim Düzeyi	Ortaöğretim	27	8.0
	Lisans	258	76.8
	Ön Lisans	36	10.7
	Lisansüstü	15	4.5
Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	Sınırlı	56	16.7
	Orta	180	53.6
	Tatmin Edici	100	29.8
Algılanan Stres Düzeyi	Optimum	178	53.0
	Yoğun	129	38.4
	Baş Çıkma Kapasitesini Aşan	29	8.6

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya 47 (%14.0) erkek, 289 (%86.0) kadın olmak üzere 336 kişi dahil edilmiştir. Katılımcılardan 121 (%36.0) kişi 18-20 yaş grubunda (%36.0); 101 (%30.1) kişi 21-23 yaş grubunda ve 114 (%33.9) kişi ise 24-30 yaş grubunda bulunmaktadır. Yaş ortalamaları 22.20 ± 3.14 tür. Katılımcıların 27 (%8.0)'si ortaokul ve lise; 258 (%76.8)'i

i lisans; 36 (%10.7)' sı ön lisans; 15 (%4.5)'i ise lisans üstü eğitim düzeyine sahiptir. Katılımcılardan 56 (%16.7) kişi çevresinden sınırlı düzeyde sosyal destek alırken; 180 (%53.6) kişi orta düzey ve 100 (%29.8) kişi ise tatmin edici bir düzeyde sosyal destek almaktadır. Katılımcıların 178 (%53.0)'i yaşamlarında optimum derecede; 129 (%38.4)'u yoğun bir şekilde ve 29 (%8.6)'u ise başa çıkma kapasitelerini aşan düzeyde stres duymaktadır.

Veri Toplama Araçları

Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği: Bireylerin yaşamlarındaki anlam düzeylerini belirlemek ve bunu ifade etme tarzlarını ölçmek için Cüneyd, Kaya ve Peker (2015) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipinde beşli derecelendirilen ölçek, 11'i olumlu ve 6'sı olumsuz ifadeden oluşmak üzere toplamda 17 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin olumsuz ifadeleri tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan ($17 \times 1 = 17$), en yüksek puan ise ($17 \times 5 = 85$)'tir. Yüksek puan, bireylerin hayatındaki yüksek anlam düzeyini, düşük puan ise düşük anlam düzeyini ifade etmektedir. Bu çalışmanın verileri üzerinden yapılan güvenilirlik analizinde iç tutarlık kat sayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

Özerk İşlevsellik İndeksi: Öz-tutarlılık, ilgi ve dışsal etkiye duyarlılık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyutta beş madde bulunmaktadır. Likert tipi beşli derecelendirmeye tabiidir. Ölçek hem alt boyutlara göre puan hem de toplam puan vermektedir. Toplam puan elde edebilmek için dışsal etkiye duyarlılık alt boyutu ters puanlanmalıdır. Yükselen puanlar özerk işlevsellik düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Akın, Demirci, Akın ve Ertürk (2016) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmanın verileri üzerinden yapılan güvenilirlik analizinde iç tutarlık kat sayısı .75 olarak hesaplanmıştır.

Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği: Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması Akın, Turan, Sahranç, Akın ve Ercengiz (2014) tarafından yapılmıştır. Tek boyutu olan ve altı sorudan oluşan bir ölçme aracıdır. Beşli Likert tipinde değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın verileri üzerinden yapılan güvenilirlik analizinde iç tutarlık kat sayısı .74 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS v26 kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma değişkenlerine ait veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği Skewness-Kurtosis kat sayıları üzerinden değerlendirilmiştir. Veri setinin normal dağılım göstermesi üzerine analizlerde parametrik testlerden Bağımsız Gruplar t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Kat Sayısı kullanılmıştır.

BULGULAR***Genç Yetişkinlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Cinsiyetleri Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular***

Katılımcıların cinsiyetleri açısından psikolojik dayanıklılıklarında anlamlı farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla parametrik testlerden Bağımsız Gruplar t Testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Genç Yetişkinlerin Toplam Psikolojik Dayanıklılık Puanlarını Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırmak İçin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sd	T	p
Psikolojik Dayanıklılık	Kadın	289	16.77	4.30	334	-1.836	.07
	Erkek	47	18.02	4.48			

$p > .05$

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılım sağlayan kadınların psikolojik dayanıklılık puan ortalamaları 16.77 ± 4.30 iken erkeklerin 18.02 ± 4.48 ’dir. Puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre bu araştırmanın yürütüldüğü 18-30 yaş aralığındaki genç yetişkin grubun psikolojik dayanıklılık puan ortalamaları kadın ya da erkek olmalarına göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Buna göre erkek ve kadın katılımcıların psikolojik dayanıklılık ortalama puanları birbirine benzer oranlardadır.

Genç Yetişkinlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Yaş Grupları Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Katılımcıların yaş grupları açısından psikolojik dayanıklılıklarında anlamlı farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış olup betimsel istatistikler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Psikolojik Dayanıklılık Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Betimsel Dağılımı

		N	\bar{x}	Ss
Yaş Grupları	18-20	121	16.14	4.40
	21-23	101	17.69	4.40
	24-30	114	17.14	4.12

Tablo 3’te görüldüğü üzere 18-20 yaş aralığındaki genç yetişkinlerin psikolojik dayanıklılık ortalama puanları 16.14 ± 4.40 iken 21-23 yaş aralığında bulunanların 17.69 ± 4.40 ve 24-30 yaş aralığındakilerin ise 17.14 ± 4.12 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4. Genç Yetişkinlerin Toplam Psikolojik Dayanıklılık Puanlarını Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırmak Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Psikolojik Dayanıklılık	Gruplar arası	139.185	2	69.592	3.752	.03*
	Gruplar içi	6175.851	333	18.546		
	Toplam	6315.036	335			

*p<0.05

Tablo 4'te sunulduğu gibi genç yetişkinlerin psikolojik dayanıklılık puanları yaş gruplarına göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($p<.05$). Buna göre 21-23 yaş grubunda yer alan katılımcıların psikolojik dayanıklılıkları, 18-20 yaş aralığındaki katılımcılara kıyasla daha yüksektir.

Genç Yetişkinlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Katılımcıların algıladıkları sosyal destek düzeyi açısından psikolojik dayanıklılıklarında anlamlı farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış olup betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Psikolojik Dayanıklılık Puanlarının Algılanan Sosyal Düzeyine Göre Betimsel Dağılımı

		N	\bar{x}	Ss
Algılanan Sosyal Destek	Sınırlı	56	14.95	4.88
	Orta	180	16.91	3.96
	Tatmin Edici	100	18.14	4.30

Tablo 5'te görüldüğü gibi çevresinden sınırlı düzeyde sosyal destek aldığını aktaran genç yetişkinlerin psikolojik dayanıklılık puanları 14.95 ± 4.88 iken orta düzeyde sosyal desteğe sahip olduğunu ifade edenlerin psikolojik dayanıklılık puanları 16.91 ± 3.96 ve tatmin edici bir oranda sosyal desteğe erişimi olanların psikolojik dayanıklılık puanları ise 18.14 ± 4.30 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 6. Yetişkinlerin Toplam Psikolojik Dayanıklılık Puanlarını Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyine Göre Karşılaştırmak Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Psikolojik Dayanıklılık	Gruplar arası	366.762	2	180.381	10.266	.00*
	Gruplar içi	5948.274	333	17.863		
	Toplam	6315.036	33			

*p<0.05

Tablo 6'da sunulduğu gibi genç yetişkinlerin psikolojik dayanıklılık puanları algıladıkları sosyal destek düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($p<.05$). Buna göre tatmin edici düzeyde sosyal desteğe erişimi olan genç yetişkinlerin psikolojik dayanıklılıkları sınırlı düzeyde sosyal desteğe sahip olanlara kıyasla daha yüksektir. Yine orta düzeyde sosyal

destek gördüğünü bildiren genç yetişkinlerin psikolojik dayanıklılıkları sınırlı düzeyde sosyal desteğe sahip olanlara kıyasla daha yüksektir.

Genç Yetişkinlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Algıladıkları Stres Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Katılımcıların algıladıkları stres düzeyi açısından psikolojik dayanıklılıklarında anlamlı farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış olup betimsel istatistikler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Psikolojik Dayanıklılık Puanlarının Algılanan Stres Düzeyine Göre Betimsel Dağılımı

	N	\bar{x}	Ss	
Algılanan Stres	Optimum	178	18.08	4.02
	Yoğun	129	15.90	4.20
	Başa Çıkma Kapasitesini Aşan	29	14.66	4.92

Tablo 7’de verildiği gibi optimum düzeyde stres duyan genç yetişkinlerin psikolojik dayanıklılık puanları 18.08 ± 15.90 iken yoğun şekilde strese maruz kaldığını ifade edenlerin psikolojik dayanıklılık puanları 15.90 ± 4.20 ve başa çıkma kapasitelerini aşan seviyede stres yaşayanların psikolojik dayanıklılık puanları ise 14.66 ± 4.92 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8. Genç Yetişkinlerin Toplam Psikolojik Dayanıklılık Puanlarını Algıladıkları Stres Düzeyine Göre Karşılaştırmak Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Psikolojik Dayanıklılık	Gruplar arası	521.895	2	260.948	15.000	.00*
	Gruplar içi	5793.141	333	17.397		
	Toplam	6315.036	33			

*p<0.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi genç yetişkinlerin psikolojik dayanıklılık puanları algıladıkları stres düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır (p<.05). Buna göre optimum düzeyde stres duyan genç yetişkinlerin, yoğun ve başa çıkma kapasitesini aşan düzeyde strese maruz kalan genç yetişkinlere göre psikolojik dayanıklılıkları daha yüksektir.

Genç Yetişkinlerde Özerklik, Yaşamda Anlam Algısı ve Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan 18-30 yaş aralığındaki genç yetişkinlerin özerklik, yaşamda anlam algısı ve psikolojik dayanıklılıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Kat sayısı kullanılmış olup sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Özerklik, Yaşamda Anlam Algısı ve Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

	Skewness	Kurtosis	1	2	3
Toplam Psikolojik Dayanıklılık ¹	-.280	-.415	1		
Toplam Yaşamda Anlam Algısı ²	-.330	-.400	.43**	1	
Toplam Özerklik ³	-.539	.412	.27**	.61**	1

**p<0.01

Tablo 9’da görüldüğü gibi genç yetişkinlerin psikolojik dayanıklılıkları ile yaşamda anlam algıları arasında ($r=.43$, $p<.01$) orta düzeyde pozitif yönlü; psikolojik dayanıklılıkları ile özerklikleri ($r=.27$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; özerklikleri ile yaşamda anlam algıları arasında ($r=.61$, $p<.01$) orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Buna göre genç yetişkinlerin yaşam anlam algıları ve özerklik düzeyleri arttıkça psikolojik dayanıklılıkları da artmaktadır. Yine yaşamda anlam algıları arttıkça özerklik düzeyleri de artmaktadır.

TARTIŞMA

Bu çalışmada genç yetişkinlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeyleri, 21-23 yaş grubunda bulunanlar lehine yüksektir. Nitekim Karademir ve Açak (2019) tarafından 22-24 yaş aralığında bulunan yetişkinlerin psikolojik dayanıklılıkları, 18-21 yaş grubunda bulunanlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Yaşa göre psikolojik dayanıklılık düzeylerinin anlamlı derecede farklılaştığını gösteren başka çalışmalar da bulunmaktadır (Taş ve Yıldız, 2023; Ulukan, 2020). Öte yandan katılımcıların cinsiyetlerine göre psikolojik dayanıklılıkları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Cinsiyetin psikolojik dayanıklılık üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Parmaksız, 2020; Aydın ve Egemberdiyeva, 2018; Kararımak ve Güloğlu, 2012). Katılımcıların psikolojik dayanıklılıklarının, tatmin edici ve orta düzeyde sosyal destek alanlar lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nitekim algılanan sosyal desteğin psikolojik dayanıklılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (Turgut & Eraslan Çapan, 2017). Optimum düzeyde stres duyan genç yetişkinlerin psikolojik dayanıklılıkları, yoğun ve başa çıkma kapasitesini aşan düzeyde stresli olan bireylere nazaran anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Yağmur ve Türkmen (2017) algılanan stres düzeyi ile psikolojik dayanıklılık arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Buna göre algılanan stres düzeyi arttıkça psikolojik dayanıklılık azalmaktadır.

Özerklik ve psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Bu bulgu, özerklik ve psikolojik dayanıklılık kavramlarının birbirlerini olumlu yönde

etkilediğini gösteren çalışmalarla paraleldir (Ernas, 2017; Sabouripour vd., 2021). Buna göre düşünce ve eylemleri kendi ürünü olan özerk bireyler, zorlu yaşam olaylarıyla başa iyi başa çıkabilmektedir. Araştırmanın bir diğer ise bulgusu ise yaşamda anlam algısı ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki olduğudur. Bireylerin yaşamda anlam algıları arttıkça psikolojik dayanıklılık düzeyleri de artmaktadır. Yaşamda anlamın psikolojik dayanıklılıkla pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bu bulgu ile tutarlıdır (Ekşi vd., 2019; Parlak, 2018). Buna göre yaşamlarına anlam yükleyen bireyler, zorlayıcı deneyimlerini kendi anlam çerçevelerine göre değerlendirerek yeni durumlara kolayca uyum sağlayabilirler. Böylelikle zor koşulların üstesinden gelebilme becerisi olan psikolojik dayanıklılık artabilir. Yaşamda anlam ve özerklik arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Özerklik düzeyinin artmasıyla yaşamda anlamın da arttığını gösteren çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir (Martela vd., 2018; Demirbaş-Çelik ve Keklik, 2019). Buna göre yaşamlarına atfeden bireylerin öz yeterlikleri daha yüksektir.

Sonuç olarak genç yetişkinlerin psikolojik dayanıklılıklarıyla yaşamda anlam ve özerklikleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu doğrultuda genç yetişkinlere hizmet veren ruh sağlığı birimleri, psikolojik dayanıklılık temelli programlar hazırlarken yaşamda anlam ve özerklik kavramlarına yer verebilir. Korelasyonel ilişkilerden yola çıkarak neden-sonuç ilişkisine de varabilmek amacıyla deneysel çalışmalar tasarlanabilir. Araştırmada kapsamında sınırlı sayıda erkek katılımcıya ulaşılmıştır. Genç yetişkin erkek sayısının daha yoğun olduğu bir grup üzerinden çalışmanın tekrarlanması önemli görülmektedir. Bu araştırmada ağırlıklı olarak lisans düzeyinde eğitim gören/görmüş bireylere ulaşılmıştır. Katılımcıların psikolojik dayanıklılıkları, başka eğitim düzeyine sahip olmaları üzerinden de ele alınabilir. Bulguların tutarlılığını değerlendirmek amacıyla aynı ölçeklerin uygulandığı daha geniş örneklem gruplu çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

1. Akın, A., Demirci, İ., Akın, Ü., & Ertürk, K. (2016). Özerk İşlevsellik İndeksi'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği. *International Journal of Euroasia Social Sciences*, 7(2), 327-336.
2. Akın, A., Turan, M. E., Sahraç, Ü., Akın, Ü., & Ercengiz, M. (2014). Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *III. Sakarya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 12 Haziran 2014, Sakarya.
3. Aydın, E., & Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53.
4. Aydın, C., Kaya, M., & Peker, H. (2015). Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, 39-55. <https://doi.org/10.17120/omuifd.80248>

5. Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-961. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
6. Demirbaş Çelik, N., & Keklik, İ. (2019). Personality Factors and Meaning in Life: The Mediating Role of Competence, Relatedness and Autonomy. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 995-1013. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9984-0>
7. Demirel, N. (2020). *Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak özerklik ve duygusal yeterlilik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/596085>
8. Ekşi, H., Boyali, C., & Ümmet, D. (2019). Öğretmen Adaylarının Spiritüel İyi Oluş İle Yaşamda Anlam Değişkenlerinin Psikolojik Dayanıklılığı Yordaması: Bir Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Denemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1695-1704. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3256>
9. Ernas, Ş. (2017). *Özerklik ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <http://acikerisim.gelisim.edu.tr/xmlui/handle/11363/880>
10. Frankl, V.E. (1985). *Man's search for meaning*. New York: Simon and Schuster Publishers.
11. Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk-İlişkisel Benlik; Yeni Bir Sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11.
12. Karadayı, F. (1997). Aile ile İlişkilerde Bağımlılık, Bağımsızlık, Özerklik Kavramlarının İncelenmesi ve Toplumsal Bağlamdaki Yeri Ön Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(16), 89-101.
13. Karademir, T., & Açak, M. (2019). Üniversiteli Sporcuların Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 803-816. <https://doi.org/10.33437/ksusb.566577>
14. Kararımak, Ö., & Güloğlu, B. (2014). Deprem Deneyimi Yaşamış Yetişkinlerde Bağlanma Modeline Göre Psikolojik Sağlamlığın Açıklanması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1-18. <https://doi.org/10.14812/cufej.2014.0010>
15. Martela, F., Ryan, R. M., & Steger, M.F. (2018). Meaningfulness as satisfaction of autonomy, competence, relatedness and beneficence: Comparing the four satisfactions and positive affect as predictors of meaning in life. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 19(5), 1261-1282. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9869-7>
17. Parlak, S. (2018). *Yüksek Öğrenim Kredi Yurtlar Kurumunda barınan kız öğrencilerin yaşam anlam düzeyleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki (İstanbul örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/474891>
18. Parmaksız, İ. (2020). İyimserlik, Özgeçilik, Medeni Durumun Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 285-302. <https://doi.org/10.9779/pauefd.5761>
19. Ramirez, M. E. (2007). Resilience: a concept analysis. *Nursing Forum*, 42(2), 73-82. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2007.00070.x>
20. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness and will. In J. Greenberg,

- S.L. Koole & T. Pyszczynski (Eds.), Handbook of experimental existential psychology (pp: 449-479). New York: Guilford Press.
21. Sabouripour, F., Roslan, S., Ghiami, Z., & Memon, M. A. (2021). Mediating Role of Self-Efficacy in the Relationship Between Optimism, Psychological Well-Being, and Resilience Among Iranian Students. *Frontiers in Psychology, 12*, 645-675. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.675645>
 22. Senger, A. R. (2023). Hope's relationship with resilience and mental health during the COVID-19 pandemic. *Current Opinion in Psychology, 50*, 101559. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2023.101559>
 23. Taş, S., & Yıldız, E. (2023). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Bir vakıf üniversitesi örneği. *Uluslararası Yönetim Araştırmaları ve Uygulamaları Dergisi, 2(1)*, 24-45.
 24. Turgut, Ö., & Eraslan Çapan, B. (2017). Ergen Psikolojik Sağlık Düzeyini Yordayıcıları Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*, 162-183. <https://doi.org/10.21764/mauefd.309934>
 25. Ulukan, M. (2020). Öğretmenlerin Mutluluk İle Psikolojik Sağlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of International Social Research, 13*, 620-631. <https://doi.org/10.17719/jisr.10978>
 26. Yağmur, T., & Türkmen, S. N. (2017). Ruhsal Hastalığı Olan Hastalara Bakım Veren Aile Üyelerinde Algılanan Stres ve Psikolojik Dayanıklılık. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4(1)*, 542-548.
 27. Yüksel, R. (2012). Genç yetişkinlerde yaşamın anlamı. *Sakarya University Journal of Education, 2(2)*, 79-91.

2024 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDAKİ KAZANIMLARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİ KAZANDIRMAYA UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF THE SUITABILITY OF THE ACHIEVEMENTS IN THE 2024 PRESCHOOL EDUCATION
PROGRAM FOR ACQUIRING CRITICAL THINKING SKILLS

MUSTAFA ASLANDEREN¹, ERDİN BURAK ATA², MESUT FATİH DEMİR³

1 Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Çiçekdağı MYO, mustafa.aslanderen@ahievran.edu.tr

2 Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Çiçekdağı MYO, burak.ata@ahievran.edu.tr

3 Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Çiçekdağı MYO, mesutfatihdemir@gmail.com

ÖZET

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde birçok toplum, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişen ve gelişen standartlara uyum sağlama çabası içerisinde. Uyum sağlama açısından da eğitim büyük önem arz etmektedir. Eğitimle ilgili çalışmalar günümüzde tüm hızıyla devam ederken toplumun bireylerden beklentileri de hızla değişmektedir. Genel anlamda günümüzde bireylerden, bilgiye ulaşabilmeleri için; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, mantıksal düşünme ve sezgisel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu becerilerin bireylere kazandırılması için de eğitim programlarının bu doğrultuda geliştirilmesi ve yapılandırılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada da güncellenen okul öncesi eğitim programı kazanımlarının eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya uygunluğunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda ilk olarak eleştirel düşünme ve göstergeleri üzerine genel bilgiler verilerek programdaki her kazanım ayrı ayrı incelemeye tabii tutulmuştur. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar alanyazınla desteklenerek tartışılmış ve öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: eleştirel düşünme, okul öncesi eğitim programı, düşünme becerileri

ABSTRACT

Abstract: Today, in the information age, many societies are trying to adapt to changing and developing standards depending on scientific and technological developments. Education is also of great importance in terms of adaptation. While education-related studies continue at full speed today, society's expectations from individuals are also changing rapidly. In general terms, today individuals are asked to access information; They are expected to develop high-level thinking skills such as critical thinking, creative thinking, logical thinking and intuitive thinking. In order to provide individuals with these skills, it is important to develop and structure training programs accordingly. This study aims to examine the suitability of the updated pre-school education program outcomes for gaining critical thinking skills. In this context, firstly, general information about critical thinking and its indicators was given, and each achievement in the program was examined separately. The results obtained within the scope of the research were discussed, supported by the literature, and suggestions were given.

Keywords: critical thinking, pre-school education program, thinking skills

GİRİŞ

Teknolojinin hızlı bir şekilde yayılması ile birlikte içinde bulunduğumuz yüzyılda hızlı bir değişim ve bu değişimlerin birçok şeyi etkisi altına aldığı görülmektedir. Bilim ve teknolojiye bu hızlı değişim, birey ve toplumun ihtiyaçlarını da etkilemiştir. Hızlı değişimin etkisi altına giren bireylerden; bilgiyi üretebilen, topluma katkı sağlayabilen, bilgiyi kullanabilen, mantıksal, nedensel, anlamlı, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problem çözen, muhakeme yapabilen ve iletişim becerisi yüksek bireyler olarak yetişmeleri beklenmektedir (Anılan ve Gezer, 2020; Berkant, 2007; Kara ve Kefeli, 2018).

Bilim ve teknolojideki değişimlerin etki altına aldığı ve etkisini gün geçtikçe daha da fazla hissettirdiği alanlardan biri de eğitim alanıdır. Çünkü yıllardır aynı şekilde uygulanan eğitim sistemlerinin artık günümüzde öğrenenler tarafından çok karşılık görmediği düşünülebilir. Bu nedenle eğitim programlarının geleneksel anlayıştan sıyrılıp yapılandırmacı eğitime yönelmesi gerektiği ifade edilebilir. Yapılandırmacı eğitimde, bilgiler yapılandırılarak bireylere kazandırılmaya çalışılır. Bireylerden kazanması beklenen bu davranışlar; kişisel, sosyal ve akademik alanlarda kullanacakları becerileri içermektedir (Bayram, Sökmen ve Gürdal, 1999, 39).

Bireylerden kazanması beklenen beceriler irdelendiğinde düşünme becerilerinin kritik bir öneme sahip olduğu belirtilebilir. Bireylerin temel özellikleri arasında yer alan düşünme becerisi, insanların gelen uyarıcıları zihinsel süreçlerden geçirerek düşünce üretme işlemidir. Bireyin doğuşu ile başlayan fakat her bireyde bulunmayan düşünme eylemi, doğrudan ve dolaylı olarak geliştirilebilen bir özellik taşımaktadır (MEB, 2016, 1; Taşdelen, 2019, 2969). Düşünme işlevi, bireylerin yaşam şartlarını iyileştirebilmesine imkân tanımakta ve böylece toplumsal olarak bir düzenin oluşturulabilmesi yönünden önemli görülmektedir (Tokmak, Şeker ve Yılmaz, 2020, 414). Düşünme farklı becerilerin bir araya gelmesiyle oluşsa da düşünme becerileri birbirinden bağımsız süreçler değil aksine iç içe geçmiş birbirini tamamlayan becerilerdir. Alanyazın incelendiğinde, ihtiyaç duyulan bu 21. yüzyıl becerileri arasında eleştirel düşünme becerisinin en temel becerilerden biri olarak sıklıkla dile getirildiği ifade edilebilir (Kaya, 2010, 50; Keskin, 2009, 19; Şeker, 2012, 247).

Bu becerilerin bireylere kazandırılmasına eğitim öğretimin ilk kademesinden itibaren başlanması önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında okul öncesi eğitim programı kazanımlarının eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya uygunluğu incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak eleştirel düşünme ve göstergeleri üzerine bilgilerin verilmesinin faydalı olacağı belirtilebilir.

Eleştiri, Eleştirel Düşünme ve Göstergeleri

Yunanca “criticos” teriminden türeyen ve değerlendirme yargılama ayırt etme anlamlarına gelen İngilizce karşılığı “critical” olan eleştirel kavramı, herhangi bir durum hakkında olumlu ya da olumsuz yanlarının değerlendirilmesi şeklinde tanımlanabilir. Eleştiri her ne kadar dilimizde bir kişiye veya bir şeye yöneltilen olumsuz şekilde yargılama durumu gibi algılansa da aslında bir olayı bir tavrı tutarlılık, doğruluk, geçerlilik ve güvenilirlik açısından inceleme, yargılama ve değerlendirme işidir (Şeker, 2012, 245).

Eleştirel düşünme kavramının tarihine bakıldığında ilk olarak 1962 yılında Robert Ennis tarafından dile getirildiği ifade edilebilir. Herhangi bir durumu birkaç yönden ele alarak

değerlendirmek üzerine kurgulanmıştır. Ennis'in sonraki dönemlerde de kavram üzerinde değişmelere gidilerek, yapılan veya inanılan durumlar üzerine karar vermeye odaklanma şeklinde tanımladığı görülmektedir (Şeker, 2012, 246). Ennis'e (1985; Akt. Keskin, 2009, 20) göre eleştirel düşünme, olaylar veya problem oluşturan durumlar hakkında değerlendirmeleri doğru bir şekilde yapmaktır.

Eleştirel düşünme, hatalarından arınmış eksiksiz düşünceyi ortaya çıkarabilmek için düzenli ve denetimli düşünme şekli olarak tanımlanabilir. Zihinsel süreçlerin aktif olması gerektiğinden eleştirel düşünme öğrenme-öğretme süreçlerine yansımaları zahmetli ve vakit alıcıdır. Zayıf duyulu ve sağlam duyulu eleştirisel düşünme olarak İki tür eleştirel düşünme biçimi vardır (Sönmez, 2017, 168). Tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme üzerinde temellenen eleştirel düşünme özünde bilgiyi etkin bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneğine dayanmaktadır (Demirel, 2012, 215).

Eleştirel düşünme, bilgi ve becerileri önceki öğrenmeleri ile bağdaştırarak dengeli bir yargıya varma sürecidir (Fisher, 1995; Akt. Keskin, 2009, 19). Değerlendirmeci, yargılayıcı, analizci, sentezci, dikkat uyandırıcı, mantıksal düşünme anlamlarında da kullanıldığı görülen eleştirel düşünme aynı zamanda derinlemesine düşünme olarak da tanımlanmaktadır. Derinlemesine düşünmede de ön yargılardan arınmış ve şüpheli davranışlar sergilenmektedir (Keskin, 2009, 21).

Eleştirel düşünmenin temel özellikleri; muhakemeye ve akıl yürütmeye dayalı olması, derinlemesine düşünmeyi gerektirmesi, sağlam ve geçerli kanıtlara dayalı olması, objektif bir değerlendirmeyi gerektirmesi ve odaklanmayı gerektirmesi şeklinde sıralanabilir (McKnown, 1997; Akt. Vural ve Kutlu, 2004, 191).

Eleştirel düşünme sürecine bakıldığında; ilk olarak bir problem durumu ile başladığı daha sonra elde edilen verilerle ilişki kurup mantık yürüterek çıkarsamada bulunup son olarak da bir karara bağlanan üç aşamalı bir süreç olduğu görülmektedir (Ennis, 1991; Akt. Şeker, 2012, 246). Facione'a (1998; Akt. Şenşeker ve Bilgin, 2008, 26) göre eleştirel düşünme sürecinin temelini; "*Analiz Etme, Yorum Yapma, Kendini Düzenleme, Çıkarımda Bulunma, Açıklama ve Değerlendirme*" şeklinde altı bileşen oluşturmaktadır.

Demirel (2012, 215) eleştirel düşünmenin sürecine ilişkin beş ana kuralın olduğunu belirtmiştir. Eleştirel yaklaşımın olmazsa olmaz kuralları; *Tutarlılık, Birleştirme, Uygulanabilme, Yeterlilik, İletişim Kurabilme* şeklinde sıralanmaktadır.

Halpern'e (1996; Akt. Kurudayıoğlu ve Çelik, 2009, 83) göre ise eleştirel düşünmenin aşamaları; *Sonuç Çıkarma, Analiz Etme, Hipotezleri Test Etme, Olasılıkları Görme, Karar Verme, Sorun Çözme ve Yaratıcı Düşünme* şeklinde sıralanmaktadır.

Eleştirel düşünme becerilerini oluşturan bilişsel ve duyuşsal düşünme becerilerine bakıldığında; bağımsız düşünme, farklı fikirlere saygı gösterme, sorgulama, karar verme, eleştirel okuma, transfer etme, tespit etme, ayırt etme, yorum yapma, fark etme, inceleme, geliştirme, sonuçlara ulaşma ve değerlendirme gibi göstergelerinin olduğu görülmektedir (Demirel, 2012, 215). Bu göstergelere ek olarak eleştirel düşünebilen bireyler; herhangi bir sorunu doğru bir şekilde ifade edebilme, güvenilir kaynaklar arama, içinde bulunduğu durumu açıklama, orijinallik ve alternatifini arama davranışlarını da sergiledikleri ileri sürülebilir.

Bu değerlendirmelere bakıldığında eleştirel düşünen bireyin sahip olması gereken beceri ve davranışlar dikkate alınarak oluşturulmuş boyutlar olduğu ve organize bir şekilde uygulanması gerektiği ileri sürülebilir. Aynı zamanda eleştirel düşünmenin öğretimine kılavuzluk edebilmesi açısından öne sürüldükleri de ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı: Araştırmada, okul öncesi eğitim programı kazanımlarının eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya uygunluğunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

- Okul öncesi eğitim programındaki bilişsel gelişim ile ilgili kazanımlar eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya uygun mudur?
- Okul öncesi eğitim programındaki dil gelişimi ile ilgili kazanımlar eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya uygun mudur?
- Okul öncesi eğitim programındaki fiziksel gelişim ve sağlık ile ilgili kazanımlar eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya uygun mudur?
- Okul öncesi eğitim programındaki sosyal duygusal gelişim ve değerler ile ilgili kazanımlar eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya uygun mudur?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel verileri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, doğal ortamlarda olayların gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak ifade edilebilir. Araştırmaya konu edinilen olgu ya da olgulardaki yazılı materyallerin analizi işlemi doküman incelemesi yöntemi olarak alanyazında yer bulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın Materyali ve Analizi

Bu araştırmanın materyalini 2024 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programındaki 86 kazanım oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan kazanımların eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya uygunluğunun analizi içerik analizi yapılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ön plandadır. Aynı zamanda temalar yoluyla kavramlar arasındaki anlamların çıkarılması ve açıklanması işlemleri de içerik analizinde yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

BULGULAR

Bireylerin hayatına yön vermesinde etkili olan hedefler aynı zamanda eğitim sistemlerine yön vermede de önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim kazanımları, öğrencilere neyin öğretilmesi gerektiğini ifade ederler. Eğitimde, öğretimin amaç edinildiği düşünüldüğünde, öğretimin amaçlı ve tasarlanmış bir eylem olduğu görülmektedir. Bu bakımdan öğretimde kazanımların önemli olduğu belirtilmektedir. Ayrıca kazanımlar oluşturulurken; öğrenme ortamları, etkinlikler ve deneyimlerle bütünleştirilmelidir. Eğitimde hedeflerin çok yoğun olması durumlarında, bu hedefleri belli bir düzenleme yapma ihtiyacı olacaktır. Kazanımlar yazılırken; açıklık, öğrenciye görelilik, içerikle bütünlük, işlevsellik, dayanıklılık, ekonomiklik, genellik, sınırlılık ve kaynaşıklık ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır (Efendioğlu, 2020, 194). Özetle böyle bir ihtiyaç durumunda, kazanımların açıklığını artıracak bir sınıflama yaklaşımı gerekmektedir. Bu yaklaşıma örnek olarak da güncellenen Bloom Taksonomisi örnek olarak verilebilir (Özçelik, 2021, 6). Bu bölümde okul öncesi eğitim programının bilişsel gelişim, dil gelişimi, fiziksel gelişim ve sağlık, sosyal duygusal gelişim ve değerler ile ilgili kazanımların her bir alan için ayrı başlıklar halinde yer verilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Programı Bilişsel Gelişim ile ilgili Kazanımlar ve Eleştirel Düşünme İlişkisi

Okul öncesi eğitim programının bilişsel gelişim ile ilgili toplam 28 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2024). Programda yer alan 28 kazanımın eleştirel düşünme becerisine uygunluk durumunun, Bloom'un eğitim hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncellenen biçiminin (Hatırlama-Anlama-Uygulama-Çözümleme-Değerlendirme-Yaratma) (Özçelik, 2021) ölçüt alınarak yapılan analiz ve değerlendirmeleri Tablo-1'de verilmiştir.

Kazanımlar	Eleştirel Düşünmeye Uygunluk	Açıklama
1. <i>Nesneye/duruma/olaya yönelik dikkatini sürdürür</i>	Uygun Değil	Dikkat sürdürme tek başına üstbilişsel bir beceri gerektirmediğinden uygun değildir.
2. <i>Nesnelerin/varlıkların özelliklerini açıklar.</i>	Uygun Değil	Açıklama eylemi tek başına üstbilişsel bir beceri gerektirmediğinden uygun değildir.
3. <i>Algıladıklarını hatırladığını gösterir.</i>	Uygun Değil	Gösterme eylemi tek başına üstbilişsel bir beceri gerektirmediğinden uygun değildir.

4. Nesne/durum/olayla tahminlerini değerlendirir.	ilgili	Uygun	Değerlendirme üstbilişsel bir beceri gerektirdiğinden uygundur.
5. Neden-sonuç ilişkisi kurar.		Uygun Değil	Çözümleme basamağında bir beceri olduğundan uygun değildir.
6. Günlük yaşamda kullanılan sembollerini tanıır.		Uygun Değil	Anlama basamağında bir beceri olduğundan uygun değildir.
7. Nesne/varlık/olayları özelliklerine göre düzenler.	çeşitli	Uygun Değil	Anlama basamağında bir beceri olduğundan uygun değildir.
8. Çeşitli örüntüler geliştirir.		Uygun	Örüntü geliştirme değerlendirme ve yaratma basamaklarından beceriler gerektirdiğinden uygundur.
9. Sayı farkındalığı gösterir.		Uygun Değil	Uygulama basamağında bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
10. Sayma becerisi sergiler.		Uygun Değil	Uygulama basamağında bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
11. Nesnelere kullanarak basit toplama/çıkarma işlemlerini yapar.		Uygun Değil	Uygulama basamağında bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
12. Parça ve bütün ilişkisini kavrar.		Uygun Değil	Çözümleme basamağında bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
13. Nesne/varlıkları ölçer.		Uygun Değil	Uygulama basamağında bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
14. Zamanla ilgili kavramları günlük yaşamdaki olaylarla ilişkili olarak kullanır.		Uygun	Olayları değerlendirmesi ve günlük yaşamla ilişkilendirerek kullanması durumu eleştirel düşünme becerisi gerektirebileceğinden uygun olabilir.
15. Yer/yön/konum ile ilgili yönergeleri uygular.		Uygun Değil	Uygulama basamağında bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
16. Geometrik şekillerini tanıır.		Uygun Değil	Tanıma eylemi hatırlama basamağında beceriler gerektirdiğinden uygun değildir.
17. Nesne/varlık/sembollerle oluşturulan grafikleri değerlendirir.		Uygun	Değerlendirme işlemi değerlendirme basamağında bir beceri gerektirdiğinden dolayı uygun olarak alınabilir.
18. Etkinliğe/göreve ilişkin görsel/sözel yönergeleri yerine getirir.		Uygun Değil	Yönergeleri yerine getirme eylemi anlama ve uygulama basamaklarında beceriler gerektirdiğinden uygun değildir.
19. Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba gösterir.		Uygun Değil	Uygulama basamağında bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
20. Problem durumlarına çözüm üretir.		Uygun	Çözüm üretme yaratma basamağında eylemleri gerektirebilir bu nedenle uygundur.
21. Eleştirel düşünme becerisi sergiler.		Uygun	Beceriye içerdiğinden uygundur.
22. Bir hedefe ulaşmak için planlama yapar.		Uygun	Planlama yapması değerlendirme ve yaratma basamağında beceriler gerektirebilir bu nedenle uygundur.
23. Seçenekler arasında karar verir.		Uygun	Seçenekleri değerlendireceğinden uygun olarak değerlendirilebilir.
24. Bir olayı/problemi algoritmik düşünceyi kullanarak çözer.		Uygun	Olay yada problemleri analiz ederek çözüm sunması uygun olarak değerlendirilebilir.
25. Temel düzeyde kodlama yapar.		Uygun	Olay yada problemleri analiz ederek çözüm sunması uygun olarak değerlendirilebilir.
26. Merak ettiği olay/durumları sorgular		Uygun	Sorgulama becerisi de eleştirel düşünmeye uygundur.
27. Üst bilişsel becerileri değerlendirir.		Uygun	Değerlendirme basamağında olduğundan uygundur.
28. Atatürk'ün Türk toplumu için önemini açıklar.		Uygun	Türk toplumunun günümüzdeki durumunu değerlendirerek Atatürk'ün önemini açıklaması eleştirel bir düşünme gerektirebileceğinden uygundur.

Bilişsel gelişim ile ilgili programda yer alan 28 kazanımın eleştirel düşünme becerisine uygunluk durumunun, Bloom'un eğitim hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncellenen biçiminin ölçüt alınarak yapılan analiz ve değerlendirmeleri sonucunda, kazanımların 13'ü eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya uygun olarak belirlenmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Programı Dil Gelişimi ile ilgili Kazanımlar ve Eleştirel Düşünme İlişkisi

Okul öncesi eğitim programının dil gelişimi ile ilgili toplam 13 kazanım bulunmaktadır. (MEB, 2024). Programda yer alan 13 kazanımın eleştirel düşünme becerisine uygunluk durumunun, bilişsel ve duyuşsal alanla (Alma-Tepkide Bulunma-Değer Verme-Örgütlenme-Kişilik haline Getirme) ilgili sınıflamanın ölçüt alınarak yapılan analiz ve değerlendirmeleri Tablo-2'de verilmiştir.

Dil Gelişimi Kazanımları	Eleştirel Düşünmeye Uygunluk	Açıklama
1. Sesleri ayırt eder.	Uygun Değil	Anlama basamağında bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.

2.Konuşurken/şarkı söylerken sesini uygun şekilde kullanır.	Uygun Değil	Uygulama basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
3.Dili iletişim amacıyla kullanır.	Uygun Değil	Uygulama basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
4.Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.	Uygun	Kazanım açıklamasında değerlendirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygundur.
5.Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.	Uygun	Kazanım açıklamasında değerlendirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygundur.
6.Sözcük dağarcığını geliştirir.	Uygun Değil	Anlama basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
7.Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını yorumlar.	Uygun	Değerlendirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygundur.
8.Görsel materyalleri kullanarak özgün ürünler oluşturur.	Uygun	Yaratma basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
9.Ses bilgisi farkındalığı gösterir.	Uygun Değil	Anlama basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
10.Sözel olarak özgün ürünler oluşturur.	Uygun	Yaratma basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
11.Okuma farkındalığı gösterir.	Uygun Değil	Anlama basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
12.Yazı farkındalığı gösterir.	Uygun Değil	Anlama basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
13.Yazı yazma öncesi becerileri gösterir.	Uygun Değil	Anlama basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.

Dil gelişimi ile ilgili programda yer alan 13 kazanımın eleştirel düşünme becerisine uygunluk durumunun, Bloom'un eğitim hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncellenen biçiminin ölçüt alınarak yapılan analiz ve değerlendirmeleri sonucunda, 5 kazanımın eleştirel düşünmeye uygun olduğu, 8 kazanımın ise uygun olmadığı belirlenmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Programı Fiziksel Gelişim ve Sağlık ile ilgili Kazanımlar ve Eleştirel Düşünme İlişkisi

Okul öncesi eğitim programının fiziksel gelişim ve sağlık ile ilgili toplam 13 kazanım bulunmaktadır. (MEB, 2024). Programda yer alan 23 kazanımın eleştirel düşünme becerisine uygunluk durumunun, bilişsel ve psikomotor (Alma-Kurulma-Klavuzlama-Beceri Haline Getirme-Adaptasyon-Yaratma) alanla ilgili sınıflama ölçüt alınarak yapılan analiz ve değerlendirmeleri Tablo-3'de verilmiştir.

Fiziksel Gelişim ve Sağlık İle İlgili Kazanım	Eleştirel Düşünmeye Uygunluk	Açıklama
1.Bedenini fark eder.	Uygun Değil	Kurulma basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
2.Büyük kaslarını koordineli kullanır.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
3.Nesne/araç kullanarak koordineli hareketler yapar.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
4.Büyük kaslarını kullanarak güç gerektiren hareketleri yapar.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
5.Denge gerektiren hareketleri yapar	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
6.Küçük kaslarını kullanarak koordineli hareketler yapar.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
7.Küçük kaslarını kullanarak güç gerektiren hareketleri yapar.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
8.Araç gereç kullanarak manipülatif hareketler yapar.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
9.Özgün çizimler yaparak kompozisyon oluşturur.	Uygun	Yaratma basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygundur.
10.Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
11.Bedenini kullanarak yaratıcı hareketler yapar.	Uygun	Yaratma basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygundur.
12.Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
13.Yemek süreçlerinde sorumluluk alır.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.

14. Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
15. Giyinme ile ilgili işleri yapar.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
16. Yeterli ve dengeli beslenir.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
17. Dinlenmeye özen gösterir.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
18. Kendini riskli durumlardan korur	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
19. Bedenini ve kişisel alanını korur.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
20. Fiziksel egzersizler/nefes egzersizleri uygular.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
21. İlk yardım için gerekli önlemleri alır.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
22. Sağlıklı olmak için gerekli önlemleri alır.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
23. Afetlere ilişkin uygun davranışları sergiler.	Uygun Değil	Beceri Haline Getirme basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.

Fiziksel gelişim ve sağlık ile ilgili programda yer alan 23 kazanımın eleştirel düşünme becerisine uygunluk durumunun, Bloom'un eğitim hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncellenen biçiminin ölçüt alınarak yapılan analiz ve değerlendirmeleri sonucunda, sadece 2 kazanımın uygun olduğu belirlenmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Programı Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler ile ilgili Kazanımlar ve Eleştirel Düşünme İlişkisi

Okul öncesi eğitim programının sosyal duygusal gelişim ve değerler ile ilgili toplam 22 kazanım bulunmaktadır. (MEB, 2024). Programda yer alan 22 kazanımın eleştirel düşünme becerisine uygunluk durumunun, Bloom'un bilişsel ve duyuşsal alanla (Alma-Tepkide Bulunma-Değer Verme-Örgütlenme-Kişilik haline Getirme) ilgili sınıflamasının ölçüt alınarak yapılan analiz ve değerlendirmeleri Tablo-4'de verilmiştir.

Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler İle İlgili Kazanım	Eleştirel Düşünmeye Uygunluk	Açıklama
1. Kendisinin/yakın çevresindeki bireylerin özelliklerini tanıtır.	Uygun Değil	Uygulama basamağından bir beceri gerektirdiğinden uygun değildir.
2. Duygularını ifade eder.	Uygun Değil	Tepkide bulunma basamağına olduğundan uygun değildir.
3. Kendine güvenir.	Uygun	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygundur.
4. Bir işi/görevi başarmak için kararlılık gösterir.	Uygun Değil	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygun değildir.
5. Duygularını/davranışlarını yönetmek için baş etme stratejileri kullanır.	Uygun Değil	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygun değildir.
6. Bireysel farklılıklara değer verir.	Uygun Değil	Değer verme basamağı tek başına yeterli değildir.
7. Farklı kültürel özellikleri irdeler.	Uygun	İrdeleme becerisi eleştirel düşünmeye uygundur.
8. Toplumsal yaşamdaki farklılıklarla ilgili değerlere uygun davranır.	Uygun Değil	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygun değildir.
9. Empatik beceriler gösterir.	Uygun	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygundur.
10. Sosyal ilişkiler kurar.	Uygun Değil	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygun değildir.
11. Gereksinim duyduğunda yardım ister.	Uygun Değil	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygun değildir.
12. Başkalarına yardım eder.	Uygun Değil	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygun değildir.

13. <i>Kişiler arası sorunları çözer.</i>	Uygun	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygundur.
14. <i>Atatürk'ün ülkemize kazandırdığı çağdaş ve demokratik yaşam anlayışını takdir eder.</i>	Uygun	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygundur.
15. <i>Farklı ortamlardaki kurallara uyar.</i>	Uygun Değil	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygun değildir.
16. <i>Sürdürülebilir yaşam için gerekli olan varlıkları korumayı alışkanlık hâline getirir</i>	Uygun Değil	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygun değildir.
17. <i>Geri dönüşüm/tekrar kullanma davranışlarını alışkanlık hâline getirir</i>	Uygun Değil	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygun değildir.
18. <i>Kendisinin ve başkalarının haklarını savunur.</i>	Uygun	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygundur.
19. <i>Sosyal davranışlarının sonuçlarını sorgular.</i>	Uygun	Değerlendirme becerisi gösterdiğinden uygundur.
20. <i>İçinde yaşadığı toplumun kök değerlerini içselleştirir.</i>	Uygun	Kişilik haline getirdiğinden uygundur.
21. <i>Estetik değerleri korur.</i>	Uygun Değil	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygun değildir.
22. <i>Sanatın/sanat eserlerinin değerini fark eder</i>	Uygun	Alt basamaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine uygundur.

Sosyal duygusal gelişim ve değerler ilgili programda yer alan 22 kazanımın eleştirel düşünme becerisine uygunluk durumunun, Bloom'un eğitim hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncellenen biçiminin ölçüt alınarak yapılan analiz ve değerlendirmeleri sonucunda, 9 kazanımın uygun olduğu 13 kazanımın ise uygun olmadığı belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma 2024 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programı kazanımlarının eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çerçevede bu bölümde ulaşılan sonuçlar ve öneriler verilmiştir.

Okul öncesi eğitim programındaki bilişsel gelişim ile ilgili 28 kazanımdan 13'ü eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya uygun olarak belirlenmiştir. Dil gelişimi ile ilgili programda yer alan 13 kazanımdan da 5 kazanımın eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sosyal duygusal gelişim ve değerler ilgili programda yer alan 22 kazanımdan 9 kazanımın da eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya uygun olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle bilişsel gelişim, dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişim ve değerler ile ilgili kazanımların kısmen eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya uygun olduğu belirtilebilir.

Fiziksel gelişim ve sağlık ile ilgili programda yer alan 23 kazanımdan sadece 2 kazanımın eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle fiziksel gelişim ve sağlık ile ilgili kazanımların genel anlamda eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya uygun olmadığı ifade edilebilir.

Diğer taraftan 2024 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programında yer alan 86 kazanımdan 29 kazanımın eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre okul öncesi eğitim programının eleştirel düşünme becerileri açısından daha da geliştirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu durumda kazanım

yazımında eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirecek kavramlar ve göstergeler (oluşturma, kontrol, karşılaştırma ve değerlendirme vs.) üzerinde durulmalıdır. Böylece konu bütünlüğü de sağlanarak hem konu açısından hem de kazanım açısından eleştirel düşünme becerilerine uyumluluğu arttırılabilir.

KAYNAKÇA

1. Anılan, H. & Gezer, B. (2020). Kodlama etkinliklerine ve analitik düşünme becerisine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Facult*, 4(4), 307-324.
2. Bayram, H. , Sökmen, N. & Gürdal, A. (1999). Öğrencilerin temel fen kavramlarını anlama düzeylerinin öğretim kademesi ile değişimi ve öğrencilerin mantıksal düşünme yetenekleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 39-48.
3. Berkant, H. G. (2007). *Dokuzuncu sınıf biyoloji dersinde yapıcı öğrenme temelli hazırlanan anlamlı nedensel düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin anlamlı nedensel düşüncelerine, akademik başarılarına, kalıcılığa ve günlük yaşam davranışlarına etkisi*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
4. Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. 19. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık.
5. Efendioğlu, A. (2020). Program geliştirme ve kazandırılacak davranışlar. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine*. (173-203). Anı Yayıncılık.
6. Kara, F. & Kefeli, N. (2018). Kavram haritaları kullanımının öğrencilerin başarı, mantıksal düşünme becerisi ve fen bilimlerine yönelik tutumlarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 549-619.
7. Kaya, H. (2014). Eleştirel düşünmeye eleştirel bir bakış. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 18(1), 47-51.
8. Keskin, A. (2009). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6.,7., ve 8. sınıf) öğretim programının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Hatay.
9. Kurudayıoğlu, M. & Çelik, G. (2009). Türk edebiyatı derslerinde eleştirel düşünme eğitimi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2) , 79-92.
10. MEB. (2016). *Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı (7 ve 8.sınıf)*. MEB, Ankara.
11. MEB. (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB, Ankara.
12. Özçelik, D. A. (2021). *Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. 4. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık.
13. Sönmez, V. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. 9. Baskı, Anı Yayıncılık.
14. Şeker, H. (2012). *Eğitimde program geliştirme kavramsal yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
15. Şenşekerci, E., Bilgin A., 2008, Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
16. Taşdelen, V. (2019). Necmettin Tozlu'nun eserlerinde düşünce, değer ve otantisite. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2967-2978.

17. Tokmak, A. , Şeker, M. & Yılmaz, A. (2020). Düşünme eğitimi dersinin değerler eğitimi ve sosyal bilgiler becerileri açısından incelenmesi. *Journal of Social Sciences And Education*, 3(2), 412-431.
18. Vural, R. A. & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200.
19. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 12. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.



FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ARAŞTIRMA OKURYAZARLIĞI BECERİSİNİN İNCELENMESİ

(MEASURING SCIENCE TEACHERS' RESEARCH LITERACY SKILLS)

CANGÜL BUĞU

Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi
Eğitimi Dalı, ELAZIĞ, Cangulgu92@gmail.com

ÖZET

Çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlık beceri düzeyinin belirlenmesidir. Çalışmanın örnekleme tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen Mardin/Kızıltepe ilçesinde 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında devlet okullarında görev yapmakta olan 70 fen bilgisi öğretmeninden oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Kişisel Bilgi Formu (cinsiyeti, eğitim durumu ve görev yaptığı süre) ve Yıldız ve diğerlerinin (2019) geliştirdikleri, "Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği" ile toplanmıştır. İki grup olan cinsiyet değişkeni ve eğitim durumu için t testi, mesleki çalışma süresi ikiden fazla gruptan oluştuğu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Çalışmanın araştırma okuryazarlığı becerilerinin genel değerlendirilmesinde, katılımcıların kendilerini yeterli olarak gördükleri ve en yüksek becerilerini araştırma süreci ve araştırmaya hazırlık boyutlarında sergiledikleri belirlenmiştir. En düşük araştırma okuryazarlığı becerilerinin kaynaklara ulaşma becerisi olduğu görülmüştür. Cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki tecrübenin araştırma okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yüksek lisans mezunlarının ve daha uzun süre görev yapmış öğretmenlerin biraz daha yüksek beceri düzeylerine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, bu çalışma, fen bilgisi öğretmenlerinin genel olarak yüksek düzeyde araştırma okuryazarlığı becerilerine sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi öğretmenleri, Araştırma okuryazarlığı, Beceri düzeyi.

ABSTRACT

The aim of the study is to determine the research literacy skill level of science teachers. The sample of the study consists of 70 science teachers working in public schools in the 2022-2023 academic year in Mardin/Kızıltepe district, determined by random sampling method. The data of the study were collected with the Personal Information Form (gender, educational background and tenure) and the "Teachers' Research Literacy Skills Scale" developed by Yıldız et al. (2019). T test was used for the two groups of gender variables and educational status, and one-way analysis of variance (ANOVA) was used since the professional working period consisted of more than two groups.

In the general evaluation of the research literacy skills of the study, it was determined that the participants considered themselves competent and exhibited their highest skills in the research process and research preparation dimensions. It was observed that the lowest research literacy skills were the ability to access sources. When the effects of gender, educational background and professional experience on research literacy skills were examined, no statistically significant difference was found. Master's degree graduates and longer-serving teachers were observed to have slightly higher skill levels. In conclusion, this study shows that science teachers generally have high levels of research literacy skills.

Keywords: Science teachers, Research literacy, Skill level.

GİRİŞ

Çalışmanın Amacı

Toplumu oluşturan bireylerin küreselleşen dünyanın beraberinde getirdiği evrensel değerlere adapte olması gerektiği düşünüldüğünde, bu yönde ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışlarının bireylere kazandırılması önemli hale gelmektedir(Çalık ve Sezgin,2005). Bununla beraber (OECD) raporunda da içinde bulunduğumuz yüzyılda, eleştirel düşünen, yaratıcı, iletişim becerileri yüksek, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı gibi becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır(OECD, 2008). Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarının güncelleme raporunda bireylerden bilgiyi anlamlı ve yaşantıyla ilgili hale getirmesi, zihinsel süreçte kullanılması ve üretici olması beklenmektedir. Bireylerin üretken olabilmesi için de bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknoloji okuryazarlığı, yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme, iletişim, problem çözme, girişimcilik, üretkenlik, sorumluluk gibi 21.yüzyıl becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır(MEB, 2017). Bu sıraladığımız becerilerden özellikle de okuryazarlık çağımızda eğitim ve öğretim anlayışında önemli hale gelmektedir.

Bu çalışmada araştırma okuryazarlığı ele alınmaktadır. Bu beceriye sahip olan öğretmenler, problem çözme, yaşam boyu öğrenebilen, ilgili alanları takip edebilen ve güncel tutabilen, karşılaştığı problemlerle elde ettiği bilgi ile beraber çözebilecek beceriye sahip olması beklenmektedir. Günümüzde araştırma okuryazarlığı eğitim ve öğretim de en önemli öğelerden biri haline gelmiştir. Solomon, Wilson ve Taylor'a (2012) göre bu becerilerin temelinde bilgiye ihtiyaç duyma, bilgiye ulaşma yöntemlerini kullanabilme, bu yöntemlerle bilgiye ulaşma, bilgileri karşılaştırıp değerlendirme yapabilme, diğer bilgilerle ilişki kurabilme ve iş birliğine girebilme becerileri olarak adlandırılabilir. Araştırma okuryazarlığı; bilgiye ihtiyaç duyma aşamasından başlayarak bilgiye ulaşabilme yollarını kullanma ve uzmanlık alanı ile ilgili bir araştırmanın bütün süreçlerini yönetebilecek yeterliliklere sahip olmalıdır(Yıldız ve ark (2019)). Bu sebeple bu bütün süreçleri yönetebilecek bütün yeterliliklere öğretmenlerin sahip olması gerekmektedir. Alanyazın, incelendiğinde öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerini ölçme adına fazla bir araştırma yapılmadığı görülmektedir. Büyüköztürk'ün (1999) öğretmenlerin araştırma becerilerine ne düzeyde sahip olduğunu belirlemek için yaptığı çalışmasında öğretmenlerin araştırma yeterliliklerinin çok önemli bir unsur olduğu fakat bu yeterliliklere öğretmenlerin yeterince hâkim olmadıkları; sahip olunan bazı araştırma yeterliliklerinin de öğrenciye aktarılmasında ve kendilerini geliştirmede etkin bir şekilde kullanmadıkları; hizmet öncesi aldıkları eğitimde araştırma ve ölçme-değerlendirme dersini almış öğretmenlerin bu dersi almayan öğretmenlere göre araştırma becerilerinin daha iyi aldığı sonucuna ulaşılmıştır(Yıldız ve ark, 2019). Literatürde konuya ilişkin araştırmalarda fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerilerini incelemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmadığı görülmektedir. Bu bağlamda ileri çalışmalar için katkı sağlaması açısından önemli görülen bu araştırma fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlık beceri düzeyinin belirlenmesi, bu konudaki eksiklerinin ortaya konulup giderilmesine yönelik çalışmalar gerekmektedir. Bilindiği üzere araştırma okuryazarlığı günümüzde eğitim öğretim de önemli beceriler arasında yer almaktadır. Bu çalışma fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerilerinin belirlenmesi üzerine yapılacaktır. Bunun için Yıldız ve ark. Tarafından 2019 da geliştirilen ve kabul edilen ölçeğin kullanılması planlanmaktadır.

Çalışmanın Önemi

Araştırma okuryazarlığı; bilgiye ihtiyaç duyma aşamasından başlayarak bilgiye ulaşabilme yollarını kullanma ve uzmanlık alanı ile ilgili bir araştırmanın bütün süreçlerini yönetebilecek yeterliliklere sahip olmalıdır(Yıldız ve ark (2019)). Bu sebeple bu bütün süreçleri yönetebilecek bütün yeterliliklere öğretmenlerin sahip olması gerekmektedir. Alanyazın, incelendiğinde öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerini ölçme adına fazla bir araştırma yapılmadığı görülmektedir.

Bu bağlamda ileri çalışmalar için katkı sağlaması açısından önemli görülen bu araştırma fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlık beceri düzeyinin belirlenmesi, bu konudaki eksiklerinin ortaya konulup giderilmesine yönelik çalışmalar gerekmektedir.

Evren ve Örneklem(Çalışma Grubu)

Araştırmanın örneklemini, Mardin/Kızıltepe ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Google üzerinden verilecek ankete kartopu tekniği ile ulaşabileceğimiz öğretmenlerin katılımı amaçlanmaktadır. Örneklem belirlenmesinde nicel ölçüt örnekleme yapılmıştır. Örneklem ölçütü ise çevrimiçi bilgilendirilmiş gönüllü formunu onaylayan ve belirlediğimiz alanda görev yapan öğretmenlerdir.

Çalışmanın Yöntemi

Çalışma nicel yöntemlerden, fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerilerinin tespit edilmesi için genel tarama modeli esas alınarak ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Çalışma grubumuzun araştırma okuryazarlığını belirlemek amacı ile Yıldız ve ark. Tarafından 2019 yılında geliştirilen "Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği" kullanması amaçlanmaktadır. Beşli likert tipli ölçektir. 'Tamamen katılıyorum' 'Katılıyorum' 'Orta derecede katılıyorum' 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' seçeneklerinden oluşmaktadır. Uzman görüşü ile kapsam geçerliliği, faktör analizi yapı geçerliliği de sağlanan ölçek, toplam 26 maddeden oluşmaktadır.

BULGULAR VE SONUÇLAR

Çalışmanın bu bölümünde, katılımcıların demografik bilgileriyle araştırma alt problemlerine dair bulgular yer almaktadır. Çalışmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

- 1-Fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerileri hangi düzeydedir?
 - 2-Fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı alt boyutlarına ilişkin beceri düzeyleri nasıldır?
 - 3-Fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyi eğitim durumuna göre değişmekte midir?
 - 4-Fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyi görev yaptığı yıla göre değişmekte midir?
 - 5-Fen Bilgisi Öğretmeninin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyi cinsiyete göre değişmekte midir?
- Çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerine ait demografik bilgileri tablo 4,1 de verilmiştir.

Tablo 4.3. Çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerine ait demografik bilgileri

Değişkenler	Açıklama	N	%	χ^2	p
Eğitim Durumu	Lisans	58	82,9	30,229	,000
	Yüksek lisans	12	17,1		
Meslekteki Görev Süresi	1-4 Yıl	20	28,6		
	5-9 Yıl	23	32,9		

	10-14 Yıl	16	22,9	4,629	,201
	15 yıl ve üstü	11	15,7		
Cinsiyet	Kadın	33	47,1	,229	,633
	Erkek	37	52,9		

Tablo 4.1 de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin %82,9 (N=58)'u lisans ve %17,1 (N=12)'i yüksek lisans eğitimi aldıkları; %28,6 (N=20)'sı 1-4 yıl, %32,9 (N=23)'u 5-9 yıl, %22,9 (N=16)'u 10-14 yıl ve %15,7 (N=11)'sinin de 15 yıl ve üstü mesleki görev süresine sahip olduğu; çoğunluğunun %52,9 (N=37) ile erkek ve %47,1 (N=33)'sinin de kadın olduğu belirlenmiştir. Değişkenler arasında yapılan kıkare analizi sonucunda eğitim durumu değişkeninde lisans ve yüksek lisans eğitimi alanlar arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=30,229$; $p=,000$).

Çalışmanın “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerileri hangi düzeydedir?” alt problemine ait katılımcıların toplam ölçek ortalamaları tablo 4.2 de verilmiştir.

Tablo 4.4. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerileri düzeyi

	N	En az	En çok	\bar{x}	Std. sapma
Toplam Ölçek	70	2,00	5,00	4,2044	,63812

Tablo 4.2 değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerileri düzeylerinin 2,00-5,00 aralığında olduğu, ortalama puanlarına bakıldığında kendilerini “yeterli” ($\bar{x}=4,20$) gördüklerini ifade ettikleri görülmüştür. Fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerilerinde en düşük yetersizim ve en yüksek kesinlikle yeterliyim algılarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Çalışmanın fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeği alt boyutlarına ait ortalamaları, en az ve en çok puanları tablo 4.3 de verilmiştir.

Tablo 4.5. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerileri alt boyutları düzeyi

	N	En az	En çok	\bar{x}	Std. sapma
Araştırma süreci	70	1,67	5,00	4,3032	,69811
Araştırmaya hazırlık	70	1,78	5,00	4,2857	,71599
Yöntem bilgisi	70	1,80	5,00	4,1343	,69509
Kaynaklara ulaşma	70	1,33	5,00	3,7810	,94602

Tablo 4.3 değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerileri araştırma süreci alt boyutunda yeterlilik düzeylerinin araştırma sürecinde oldukça yeterli düzeyde görülmüş, araştırmaya hazırlık alt boyutunda da oldukça yeterli görülmüş, yöntem bilgisinde ise yeterli görülmüş, kaynaklara ulaşmada ise yeterli görülmüştür.

Çalışmanın “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı alt boyutlarına ilişkin beceri düzeyleri nasıldır?” alt problemine ait katılımcıların alt boyutlara ait ortalamaları tablo 4.4 de verilmiştir.

Tablo 6.4 Fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerileri alt boyutları düzeyleri

Alt boyutlar	N	En az	En çok	\bar{x}	Std. sapma
Araştırma Süreci	70	1,67	5,00	4,3032	,69811
Araştırmaya Hazırlık	70	1,78	5,00	4,2857	,71599
Yöntem Bilgisi	70	1,80	5,00	4,1343	,69509
Kaynaklara Ulaşma	70	1,33	5,00	3,7810	,94602

Çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerilerinin araştırma sürecinde ve araştırmaya hazırlık sürecinde kendilerini kesinlikle yeterli görmüş, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma alt boyutunda ise yeterli görmüşlerdir.

Çalışmanın “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyi eğitim durumuna göre değişmekte midir?” alt problemini belirlemeye yönelik t-testi bulguları tablo 4.5 de verilmiştir.

Tablo 4.7. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyi ile eğitim durumu değişkeni t testi

Ölçek	Değişkenler	N	\bar{x}	Std. sapma	t	p
Araştırma Süreci	Lisans	58	4,17	,65368	-1,177	,243
	Yüksek lisans	12	4,34	,558		
Araştırmaya Hazırlık	Lisans	58	4,25	,726	-,595	,554
	Yüksek lisans	12	4,51	,513		
Yöntem Bilgisi	Lisans	58	4,26	,747	,005	,996
	Yüksek lisans	12	4,39	,549		
Kaynaklara Ulaşma	Lisans	58	4,13	,679	-1,106	,272
	Yüksek lisans	12	4,13	,796		
Toplam Ölçek	Lisans	58	3,72	,920	-,863	,391
	Yüksek lisans	12	4,05	1,062		

Tablo 4.5 değerlendirildiğinde, fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı beceri genel ve alt boyutlarda eğitim durumu değişkeni arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($p > 0.05$). Çalışmanın alt problemi olan “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyi eğitim durumuna göre değişmekte midir?”, araştırma okuryazarlığı beceri düzeyi eğitim durumuna göre değişmemektedir olarak kabul edilmiştir. Çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim durumlarının öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerisini etkilemediği söylenebilir.

Çalışmanın “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyi görev yaptığı yıla göre değişmekte midir?” alt problemini belirlemeye yönelik Anova analizi bulguları tablo 4.6 da verilmiştir.

Tablo 4.8. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyi ile görev yaptığı yıl değişkeni Anova analizi

Boyut	Görev yaptığı Yıl	N	\bar{x}	Std. sapma	F	p
Araştırma Süreci	1-4 Yıl	20	4,11	,845	1,282	,288
	5-9 Yıl	23	4,37	,558		
	10-14 Yıl	16	4,22	,768		
	15 yıl ve üstü	11	4,59	,500		
Araştırmaya Hazırlık	1-4 Yıl	20	4,05	,947	1,372	,259
	5-9 Yıl	23	4,35	,416		
	10-14 Yıl	16	4,29	,820		
	15 yıl ve üstü	11	4,56	,482		
Yöntem Bilgisi	1-4 Yıl	20	4,06	,836	,503	,682
	5-9 Yıl	23	4,20	,436		
	10-14 Yıl	16	4,01	,827		
	15 yıl ve üstü	11	4,29	,694		
Kaynaklara Ulaşma	1-4 Yıl	20	3,96	,837	2,451	,071
	5-9 Yıl	23	3,43	,992		
	10-14 Yıl	16	3,70	1,017		
	15 yıl ve üstü	11	4,27	,712		
Toplam Ölçek	1-4 Yıl	20	4,06	,801	1,103	,354
	5-9 Yıl	23	4,22	,388		
	10-14 Yıl	16	4,14	,761		
	15 yıl ve üstü	11	4,48	,503		

Tablo 4.6 değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan fenbilgisi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı düzeylerinde görev yaptıkları yıl değişkenine göre istatistiksel bir anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0.05$). Çalışmaya katılan fenbilgisi öğretmenlerinin görev yaptığı yıl, genel araştırma okuryazarlığı beceri ile alt boyutları olan araştırma süreci, araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma üzerinde bir farka yol açmadığı, çalışma sürelerinin arasında benzerlikler olduğu söylenebilir.

Çalışmanın “Fen Bilgisi Öğretmeninin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyi cinsiyete göre değişmekte midir?” alt problemini belirlemeye yönelik t-testi bulguları tablo 4.7 de verilmiştir.

Tablo 4.9. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyi ile cinsiyet değişkeni t testi

Ölçek	Değişkenler	N	\bar{x}	Std. sapma	t	p
Araştırma Süreci	Kadın	33	4,29	,711	-,077	,077
	Erkek	37	4,30	,695		
Araştırmaya Hazırlık	Kadın	33	4,24	,801	-,475	,636
	Erkek	37	4,32	,639		
Yöntem Bilgisi	Kadın	33	4,07	,744	-,628	,532
	Erkek	37	4,18	,653		
Kaynaklara Ulaşma	Kadın	33	3,75	,951	-,194	,847
	Erkek	37	3,80	,954		
Toplam Ölçek	Kadın	33	4,17	,683	-,378	,706
	Erkek	37	4,23	,603		

Tablo 4,7 değerlendirildiğinde, fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı beceri genel ve alt boyutlarda cinsiyet değişkeni arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($p > 0.05$). Fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerileri genel ve alt boyutları ortalamaları incelendiğinde erkek fen bilgisi öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları, bunun istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olmadığı görülmüştür. Çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim durumlarının öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerisini etkilemediği söylenebilir.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Fen bilgisi öğretmenlerinin demografik özellikleri, araştırma okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin çeşitli demografik değişkenlere göre varyasyonlarını detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Öncelikle, katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu ve meslekteki görev sürelerinin geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmektedir. Cinsiyet dağılımı neredeyse eşit olup, bu çeşitlilik araştırma sonuçlarının geniş bir perspektiften değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Araştırma okuryazarlığı becerilerinin genel değerlendirilmesi, katılımcıların kendilerini yeterli olarak gördüklerini ve en yüksek beceri seviyelerini araştırma süreci ve araştırmaya hazırlık boyutlarında sergilediklerini göstermektedir. Özellikle, kaynaklara ulaşma becerisi en düşük ortalama ile belirgin bir şekilde diğer becerilere kıyasla daha zayıf olarak değerlendirilmiştir. Bu durum, eğitim programlarında kaynak arama ve kullanımına daha fazla vurgu yapılması gerektiğini işaret edebilir.

Eğitim durumunun ve mesleki tecrübenin araştırma okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu, fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerilerinin eğitim seviyesinden veya meslekteki deneyim süresinden bağımsız olarak gelişebileceğini göstermektedir. Ancak, yüksek lisans mezunlarının ve daha uzun süre görev yapmış öğretmenlerin biraz daha yüksek beceri düzeylerine sahip olduğu gözlemlenmiştir, bu da sürekli öğrenmenin ve deneyimin önemini vurgulamaktadır.

Cinsiyetin araştırma okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi açısından da benzer bir sonuca ulaşılmıştır; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, her iki cinsiyetin de benzer düzeyde araştırma okuryazarlığı becerilerine sahip olduğunu ve eğitim alanında cinsiyet temelli bir ayrımcılığın olmadığını gösterir. Ancak, tüm beceri boyutlarında erkek öğretmenlerin

hafifçe daha yüksek ortalamalara sahip olması, belki de erkek öğretmenlerin bu alanda biraz daha özgüvenli olabileceğini düşündürebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma, fen bilgisi öğretmenlerinin genel olarak yüksek düzeyde araştırma okuryazarlığı becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim durumu, mesleki tecrübe ve cinsiyet gibi demografik değişkenlerin bu beceriler üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak, kaynaklara ulaşma becerisinin diğer becerilere kıyasla daha düşük değerlendirilmesi, bu alanda eğitim ve destek sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Kaynaklara ulaşma becerilerinin görece daha düşük değerlendirildiği göz önüne alınarak, öğretmenlere yönelik olarak kaynak kullanımı ve erişim konularında özel eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitimler, çeşitli veri tabanlarına ve akademik kaynaklara nasıl erişileceği, bilgi arama teknikleri ve bilgiyi etkin kullanma yöntemleri üzerine odaklanmalıdır.
- Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi desteklenmeli ve araştırma okuryazarlığı becerilerini sürekli geliştirebilmeleri için düzenli aralıklarla seminerler, atölye çalışmaları ve konferanslar düzenlenmelidir.
- Araştırma sonuçları, cinsiyetin araştırma okuryazarlığı becerileri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, erkek öğretmenlerin bu alanda kadın öğretmenlere oranla daha yüksek becerilere sahip olduğu gözlemlendiğinden, cinsiyete özel motivasyon ve güven artırıcı programlar geliştirilmelidir. Aynı zamanda, kadın öğretmenler arasında da bu becerilerin desteklenmesi için özel inisiyatifler alınmalıdır.
- Fen bilimleri öğretim programları, araştırma okuryazarlığı becerilerini daha da vurgulamalı ve bu becerilerin öğretim süreçlerine entegre edilmesi sağlanmalıdır. Bu entegrasyon, öğretmenlerin hem kendi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak hem de öğrencilere bu becerileri aktarırken daha etkili olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenler, kendi araştırma projelerini tasarlamaya ve yürütmeye teşvik edilmelidir. Bu tür projeler, öğretmenlerin araştırma sürecini uygulamalı bir şekilde deneyimlemelerine olanak tanır ve teorik bilgilerini pratiğe dökmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014).
2. Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 55-66.
3. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB.

4. Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017). İlköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarının güncellenmesi.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/13152934_basYn_aYklamasY_13012017.pdf adresinden erişildi.
5. Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2008). 21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?
6. Solomon, A., Wilson, G., & Taylor, T. (2012). 100% information literacy success. Wadsworth Publishing.



CLASSIFICATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION

ABİDE TUNCER

ELT Undergraduate Program, Yozgat Bozok University, Yozgat, Turkey,

tuncerabide@hotmail.com

Abstract: Generalization to all types of classrooms and schools in English language teacher education is an obstacle to language learning (Enever, 2014; Zein, 2015). This system, which constitutes a major obstacle to specialization especially in the field of TEYL (Teaching English to Young Learners), unfortunately causes children to lose the languages they can acquire at an early age through wrong methods and skills. Teaching should be 'appropriate to the social, psychological, emotional and cognitive needs of children' (Rich, 2014). Preparing for groups of different ages at the same time, using the same approaches without categorization, without cognitive approaches, and especially without regard to age, is insufficient for teaching. For TEYL, this situation reveals not only the unclassified university education but also the lack of studies on the subject in universities. The lack of research committees at universities on TEYL and the lack of categorization of teacher education also leads to fragmentation in teachers' focus on skills (Bland, 2019). Therefore, this unclassified education in universities prevents prospective teachers from specializing in any school level. Categorized undergraduate education (elementary school English teaching, middle school English teaching, high school English teaching) will increase the focus of prospective teachers on the level of students they need to specialize in and make English language teaching specific with the methods to be used for this purpose. Therefore, the aim of this study is to show the importance of English language teachers receiving specialized training on specific age and teaching categories.

Key words: english language teacher education, teaching english to young learners, classification

Introduction

As English becomes more common around the world, it is being taught at an earlier age in schools. The impact of English on international communication is inevitable. An individual who speaks English can better understand the world, develop with the world and compete with the world. In Turkey, the age of English has continued to be lowered after certain years. Currently, the process of learning English is taught as a course in schools from 2nd grade to university. Prospective English teachers can teach from 2nd to 12th grade in the schools where they practice their profession, and it is sufficient for them to study in the departments of English Language Teaching and English Language and Literature at universities. Teachers who successfully complete the exams and processes can then work in public schools. There is a wide range from 2nd to 12th grade, and it is necessary to know different pedagogical approaches. Although these wide months and years seem to be positive for teachers, considering the developmental psychology and language development processes of students, prospective teachers cannot specialize in any school level (primary, middle, high school). It is obvious that as the age of English education in schools decreases, research in the field of TEYL (Teaching English to Young Learners) will increase and this

field will be discussed more in the coming educational periods. However, the important point here is not only to focus on the learning of young learners, but also to categorize teacher training and to train teachers who are experts in TEYL.

English Language Teacher Education in Türkiye

In Türkiye, English Language Teacher Education(ELTE) is carried out by universities in a 4-year program. These 4 years include courses in educational sciences, English language courses, an additional language course, teaching practice, teaching English to young learners, teaching language and literature, linguistics and courses on the history of Turkish education. Since universities provide generalized teacher education, prospective English teachers are expected to be ready for all ages and levels. The current program, like its predecessors, was mandated by YÖK in a top-down manner to ensure standardization among the first ELTE programs across the country, and while it can be seen as a unified model of teacher education, the practices of these programs, the opportunities they offer to pre-service teachers, and their ultimate impact on pre-service teachers' professional development are yet to be explored. (Öztürk, et al. 2018)

Teaching English to Young Learners (TEYL)

There is a misconception that teaching English to children does not require any deep pedagogical or advanced knowledge of English (Bland,2019). Teaching English to children is far more complex than it sounds and requires serious expertise. Pre-service teachers need to be qualified in the methods and practices they will use in teaching English to children and they need to know English very well. According to Piaget's Learning-centered Perspective in Teaching, the cognitive development of students provides important information in developmental psychology for teachers to acquire teaching skills. Here, teachers' knowledge of young learners' cognitive development is a guide to the methods they use with their students. Teacher training for early language teaching is a vital issue and being an effective teacher depends on the extent of training provided by teacher trainers, who are one of the stakeholders in the language education process (Calabrese et.al, 2008). It is not possible to ignore the TEYL effect of teacher training here. However, English teacher education in universities is given as generalized education from the 2nd grade level to the 12th grade level. Generalization to all types of classrooms and schools in English language teaching

education is an obstacle to language learning (Enever, 2014; Zein, 2015). The lack of research committees in universities on TEYL and the lack of categorization of teacher education leads to fragmentation in teachers' focus on skills (Bland, 2019). Teachers cannot specialize in methods and approaches to use with students at any level of education.

Classification of English Language Teacher Education: A new proposal

Although pre-service teachers who take pedagogical approaches within the scope of educational sciences know these approaches on theory, they cannot specialize in the pedagogical field because it is an education that is not classified according to level. However, according to the education program, pre-service teachers who take methodology courses are expected to prepare lesson plans and materials suitable for each skill. Preparing lesson plans and methods suitable for all levels and skills may reduce the quality of pre-service teachers who are not specialized in pedagogical terms and may have a negative impact on the teacher's own professional life. Classified Teacher education will be an important issue for future English teacher trainings as the age of learning English in schools decreases. Teaching students at primary, secondary and high school levels with the same methods and approaches, without specialization at any level, will make English teaching difficult and unfortunately will not bring English teacher candidates to a sufficient level. Pre-service teachers should decide on their level of specialization before or during their university education, continue their education in that way, continue their professional life with the school level they specialize in, and provide the best benefit to their students. Categorized English teacher training will increase the quality of training in the field of TEYL, and will train teachers who are able to communicate with young learners, know their age-related cognitive development and apply teaching techniques accordingly. Teaching English to children is more difficult than teaching English to adults (Bland, 2019). For TEYL, more qualified, more focused and more practice-based classroom instruction is essential. From a pedagogical point of view, it is not possible to teach English to a primary school student and a high school student by using the same pedagogical approaches and adopting the same methods and approaches. Accordingly, the inability of teachers to specialize in any field makes it possible for new teachers, especially in-service teachers in the field of TEYL, to be caught unprepared and miss critical learning periods for students.

Conclusion

In a globalizing world, English is everywhere we look and has become a part of our lives. There are many methods and approaches to teaching English. Although these approaches are included in teacher education in Turkey, the fact that compulsory education is 12 years and students are taught English for 11 years in these 12 years necessitates the need for continuous change in English language teaching education. In this context, a categorized design of English language teaching education and its evolution towards specialization in appropriate pedagogical approaches focused on age and grade level will help to improve the quality of English language teaching at both TEYL and other levels.

References

1. Bland, J. (2019). *Teaching English to Young Learners: More Teacher Education and More Children's Literature!*. CLELEjournal, Volume 7, Issue 2, 2019.
2. Calabrese, R. & Dawes, B. (2008). Early language learning and teacher training: A foreign language syllabus for primary school teachers. *Studi di Glottodidattica*, 1, pp. 32-53.
3. Enever, J. (2014). Primary English teacher education in Europe. *ELT Journal*, 68(3), 231- 242.
4. Öztürk, G., & Aydın, B. (2019). English language teacher education in Turkey: Why do we fail and what policy reforms are needed?. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 181-213.
5. Rich, S. (2014). *International Perspectives on Teaching English to Young Learners*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
6. Zein, S. (2015). Preparing elementary English teachers: Innovations at pre-service level. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 103-120.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK NEDENLERİNE YÖNELİK ÖZ ALGI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ: MANİSA İLİ ÖRNEĞİ

DETERMINATION OF CLASS TEACHERS' LEVELS OF SELF-PERCEPTION REGARDING THE REASONS OF
BURNOUT: THE EXAMPLE OF MANİSA

OKAY IŞLAK¹, CENK YOLDAŞ², MUKADDES BERBER³

*1 Öğr. Gör. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Antalya,
okayislak@akdeniz.edu.tr*

2 Dr. Öğr. Ü., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Demirci Eğitim Fakültesi, Manisa, cenk.yoldas@cbu.edu.tr

*3 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Manisa,
kocmukaddes88@gmail.com*

Öz

Bu Araştırma Manisa ili Şehzadeler ilçesine bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde Manisa ili Şehzadeler ilçesinde görev yapmakta olan 82 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu kapsamda çalışmadaki veriler nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan betimsel tarama modeliyle toplanmıştır. Verilerin toplanması için Evcı ve Aylar (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Öz Algı Ölçeği” kullanılmıştır. İlgili ölçek 4 faktörlü, 29 maddeden oluşmaktadır (Yeterlik Algısı, Onaylanma Beklentisi, Ekonomik Doyum, Sınıf İçi Doyum). Ölçeğe verilen cevapların tutarlılığının belirlenebilmesi için ölçekte 1 tane kontrol maddesi bulunmaktadır. Verilerin analizi istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeyleriyle alakalı analizler yorumlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeylerinin değerlendirilmesi sonucunda katılımcıların yeterlik algısı ve onaylanma beklentisi boyutunda “Katılıyorum” düzeyinde öz algıya sahip oldukları, ekonomik doyum boyutuna yönelik “Kararsızım” düzeyinde öz algıya sahip oldukları görülmektedir. Kadın katılımcıların tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algılarının, ekonomik doyum boyutunda ise erkek öğretmenlerin öz algılarının fazla olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeylerinde “Yeterlik Algısı”, “Ekonomik Doyum” ve “Sınıf İçi Doyum” boyutu altında “Kararsızım” düzeyinde oldukları görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre “Yeterlik Algısı” ve “Onaylanma Beklentisi” boyutları altında yer alan 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme ait katılımcıların “Katılıyorum” düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler literatürde yer alan diğer çalışmalarla birlikte ele alınmış daha sonra araştırma önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Öğretmenlerde Tükenmişlik, Sınıf Öğretmenleri

Abstract

This research aims to determine the self-perception levels of classroom teachers working in schools in Şehzadeler district of Manisa province towards the causes of burnout. The participants of the study consisted of 82 classroom teachers working in the Şehzadeler district of Manisa province in the 2022-2023 academic year. In this context, the data in the study were collected by descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods. "Teachers' Burnout Levels Self-Perception Scale" developed by Evcı and Aylar (2017) was used to collect the data. The scale consists of 29 items with 4 factors (Perception of Competence, Expectation of Approval, Economic Satisfaction, Classroom

Satisfaction). The analysis of the data was carried out through the statistical package programme. As a result of the evaluation of the self-perception levels of classroom teachers towards the causes of burnout, it is seen that the participants have self-perception at the level of "Agree" in the dimension of perception of competence and expectation of approval, and they have self-perception at the level of "Undecided" in the dimension of economic satisfaction. The data obtained within the scope of the research were discussed together with other studies in the literature and then research suggestions were presented.

Keywords: Educational Administration, Burnout in Teachers, classroom Teachers

GİRİŞ

Tükenmişlik, fiziksel ve duygusal bir tükenme halidir. İşinizde uzun süreli stres yaşadığınızda veya uzun süre fiziksel veya duygusal olarak yorucu bir rolde çalıştığınızda ortaya çıkabilir (Seferoğlu vd., 2014).

Tükenmişliğin başlangıcında birey kendini devamlı stres altında, çaresiz ve bitkin hisseder. Stres durumu sürdükçe, başta belli bir rolü üstlenilmesine neden olan ilgi ve motivasyon kaybedilmeye başlanır. Tükenmişlik, kişinin kendini bunalmış hissettiği zaman ortaya çıkar. Tükenmiş bireyde hayal kırıklığına uğramış olma hissiyatı yoğun olup hem duygusal hem zihinsel bir bitkinlik hali söz konusudur (Güllü, 2019).

Tükenmişlik, görevinden dolayı insanlarla sürekli iletişim kurmak durumunda olan kişilerde görülen duygusal tükenme, yılgınlık ve düşük bireysel başarı duygusu olarak ifade edilmektedir (Maslach et al., 2001).

Günümüzün önemli bir fenomeni olan tükenmişlik; sosyal ilişkilerin zorlaşmasından dolayı hayatın akışı içerisinde yaşanan olayların ve durumların ters gittiği yolundaki düşüncenin artmasıyla gelişen bir durumdur. Bu fenomen ilk olarak Amerika'da 1970'li yıllarda dile getirilmeye başlanmış ve daha çok insanlara hizmet verilen alanlarda çalışan kişiler arasında tespit edilmiştir (Gündüz, 2005).

Tükenmişlik üç alt boyuta sahiptir. Bu boyutlar; duygusal tükenme, hissizleşme ve bireysel başarıda düşme duygusudur. Tükenmişlik kavramı; yalnız psikolojinin değil eğitim bölümlerinde çalışan bilim insanlarının da ilgi odağı olmuştur. Tükenmişliğin yalnız bireylerde değil örgütlerde de etkisinin yadsınamaz olması dolayısıyla örgütsel davranış alanında da ilgi çekmesi kaçınılmaz olmuştur (Akyürek, 2020).

Tükenmişlik sendromu son yıllarda diğer meslek dallarında da önemli bir problem haline gelmiştir. İnsanlar ile sürekli iletişim kurmak uzun vadede bireyde olumsuz etkiler yaratabilir. Bu nedenle bu meslek gruplarında çalışan insanların bu sendromla daha fazla karşılaşabileceği söylenebilir. Buradan yola çıkarsak; insanlarla sürekli etkileşim halinde olan öğretmenlerin tükenmişlik davranışları gösterme eğiliminde olduğu söylenebilir (Durak ve Seferoğlu, 2017).

Tükenmişlik, öğretmenlerin görevlerini yaparken coşkusunun azalması, işlerine gitme konusunda gönülsüz olmaları ve nihayetinde işlerini bırakma düşüncelerinin oluşması olarak tanımlanabilir (Evcı ve Aylar, 2017).

Tükenmişlik, öğretmenler için 4 kısımda şu şekilde ifade edilebilir. İlk kısım mesleğe dair duygusal tükenmişlik, kişinin kendi işiyle ilgili talepleri ve beklentileri karşılayıp karşılamadığı ile alakalı olarak kendi ile ilgili görüşüdür. İkinci kısım öğrencilere karşı duyarsızlaşma kısmı; öğretmenin davranışlarını ele alır. Bu davranışlar daha çok öğrencilere ilgisizlik olarak karşımıza

çıkarmak. Bunun yanında öğrencilere negatif düşünceler besleme ve mesafeli olma gibi davranışlar da söz konusudur. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik kısmı öğretmenlerin üzüntülü, kızgın, bitkin hissetmeleriyle alakalıdır. Son kısım meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma kısmı ise öğretmenlerin aynı ortamda birlikte çalıştığı iş arkadaşlarıyla iletişim kurmaktan kaçınması ve yöneticilerden yeterince destek görmemesini ifade etmektedir (Öztürk ve Erdem 2020).

Öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları çok sayıdaki problemi kendi başlarına çözmeleri beklenmektedir. Halbuki öğretmenlerin kendileri ve yetenekleri ile ilgili iyi ve başarılı olduklarını hissetmeye yani güdülenmeye ihtiyaçları vardır. Öğretmen yeterince motive olursa bu sefer öğrenci de motive olacaktır. Ancak tersi durumda yani öğretmenlerin hoşnut olmadığı durumlarda en başta öğretmen –öğrenci iletişimi zarar görecektir, sonrasında zincirin büyük halkası olan okulun aleyhine durumlar gelişecektir. (Seferoğlu vd. 2014).

Türkiye’de hali hazırda uygulanmakta olan eğitim politikaları öğretmenlerin mesleğe karşı güven duygusunu sarsmakta, uzun vadede öğretmenlerde tükenmişliğe sebebiyet verebilmektedir. İzlenen politikalarda yaşanan değişimler ve politikaların hayata geçirildiği süreçte oluşan problemler öğretmenlerde gelecek kaygısı yaratarak onların mesleki motivasyonlarına ciddi zararlar verebilmektedir (Avcı ve Seferoğlu, 2011).

Bir öğretmenin iyi olması; okulda yaşanan stresli durumlar karşısında çözüm odaklı olması, zorlu eğitim şartlarıyla ilgili öğrencilere ve velilere uygun tavsiyelerde bulunabilmesi, iyi bir vizyonunun olmasının yanında istikrarlı olması, yaptığı görev ile ilgili olumlu düşüncelerinin olması, iyi bir öğretmen olmayı gönülden isteyerek bu amaçla kendini geliştirmek için her türlü emeği vermeye hazır olmasına dayandırılmaktadır (Güllü, 2019). Diğer tüm toplumsal kurumlarda olduğu gibi okullarda da öğretmenlerin hissettiği güven duygusu önem teşkil etmektedir. Zira algılanan bu güven hissi öncelikle öğretmenlerin bireysel performansına direkt etki etmekte ve okulun örgütsel etkililiğine yansıtılabilmektedir (Akay,2020).

Öğretmenlik mesleğinde liyakat ve nitelik ilk sıralarda önem taşıyan konulardır. Bir öğretmenin nitelikli olması, kendini geliştirmesi ve adil olması hem onun hem de toplum açısından önemlidir. Özellikle ilköğretim öğretmenlerinin bir öğrenci için ne kadar kritik bir konumda olduğu aşikardır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli olabilmesi için sınıf öğretmenlerinin motivasyonu üzerinde durulması gereken bir konudur (Dönmez ve İlgar, 2020).

Çoğu kişinin bitkin, aşırı yüklenmiş veya övgü almamış, onaylanmamış hissettiği günleri vardır. Kendimizi konfor alanımızdan, yataktan sürükleyerek çıkarmak büyük bir kararlılık gerektirir. Bununla birlikte, hep böyle hissedilirse, tükenmişlik yaşanıyor olabilir (Seferoğlu vd., 2014).

Tükenmişlik aşamalı bir süreçtir. Aniden gelişmez, ancak bireyi ürkütebilir. Tükenmişliğin ilk belirtileri belirsizdir, semptomlar hemen anlaşılabilir fakat bir süre sonra kötüleşebilir. Tükenmişliğin başlangıç belirtilerinde bir şey yanlış olduğuna dair hissiyat gelişebilir. Eğer dikkat edilir ve stres azaltılırsa, büyük bir çöküş önlenir. Bu durumlar görmezden gelinirse, sonunda kişi tükenir (Avcı ve Seferoğlu, 2011).

Tükenmişlik, uzun stres sonucunda gelişebilir, ancak stresle aynı şey değildir. Stres, kişinin üzerinde oluşan baskı durumudur ve anlam itibarıyla geniş kapsamlıdır, kişiden fiziksel ve zihinsel olarak çok fazla şey talep eder. Stresli insanlarda her şeyi kontrol etme duygusu baskındır, stresli insanlar eğer bu kontrolçülük duygusunu azaltabilirlerse kendilerini daha iyi hissedebilirler.

Tükenmişlik çoğu zaman iş kaynaklıdır ancak toplumun fertlerinde farklı nedenlerle görülebilir. Örneğin evde yaşanan bir ebeveyn bakan ev hanımında, ev işleriyle ilgilenen çalışan annede, uzun yıllar hiç tatil yapmamış ofis çalışanlarında görülebilir. Tükenmişlik yaşayabilecek insanları bir diğer ifadeyle şöyle ifade edebiliriz: fazla çalıştığını düşünen ve gereğinden az değer verildiğini hisseden herkes risk altındadır (Şencan, 2019).

Stres kelimesi Türkçe 'ye çevrildiğinde “baskı” diyebileceğimiz bir sözcük. Stres denilince ilk akla gelen endişe ve sıkıntı sözcükleri olmaktadır ancak bu sözcükler kişinin stresle baş edemediğinde ortaya çıkan ruhsal anlamda olan değişikliklerdir. Oysa stres karşılaşılan yeni durumlarda insanın ruhsal ve bedensel sınırlarının zorlanması olarak ifade edilmektedir. Kişinin bu yeni duruma uymak için bazı tepkiler göstermesine ise stres tepkisi denir (Seferoğlu vd., 2014). Stresin günümüzde yaygın olarak kullanılan ve kabul gören tanımı yapılacak olursa; stres hem uyarıcı hem tepki hem de bu ikisi arasındaki etkileşimi içeren bir kavramdır. Stres uygun düzeyde olduğunda gelişmeye ve ilerlemeye yardımcı olabilir ancak stresin dozu fazla olduğunda bireyi psikolojik olarak olumsuz etkileyebilir yani tüketebilir (Goldberger ve Breznitz, 1982).

Tükenmişlik yaşayan insanlar için çok stresli işlerde çalışıyor ya da sorumlulukları çok fazla diye kabul edilmemelidir zira bunun farklı sebepleri de olabilir. Tükenmişliği yaşam tarzı da tetikleyebilir ya da bazı insanlar kişilik özelliklerinden dolayı tükenmişlik yaşamaya meyilli olabilir. Aslında, boş zamanlarda ne yapıldığı ve dünyaya nasıl bakıldığı, bunaltıcı strese yol açmada iş veya ev talepleri kadar büyük bir rol oynayabilir (Seferoğlu vd., 2014).

Tükenmişlik ilk belirtilerini verdiğinde yani ilk uyarı işaretlerini verdiğinde bunu hemen engellemek ya da eskisi gibi devam etmeye çalışmak duygusal anlamda daha fazla zarar verebilir zira kırılma noktası çoktan geçildiği için kısa vadede bu yenilmişliğin önüne geçmek çok zordur. Tükenmişlik çoğu zaman iş kaynaklı olduğu için başa çıkmak için daha çok örgütsel teknikler geliştirilmiştir. Zira tükenmişlik bireyleri iş yaşamında göstermesi gereken performanstan mahrum eden bir durumdur (Şencan, 2019).

Tükenildiği hissedildiğinde her şey kasvetli gelir, sorunlar dağ gibi aşılmayacak görünür ve kendinizle ilgilenecek enerjiyi bulamazsınız. Ancak birey burada kontrolü ele alıp yeniden denge kurabilmek için bazı olumlu adımlar atabilir. Atılacak bu adımlardan en etkilisi sosyal destektir. Bahsedilen sosyal destek yakın aile ilişkilerinden alınabilir. Gerçek bir dost ile kurulan güçlü bağ ile de birey kendi adına olumlu aşamalar kaydetmiş olur (Avcı ve Seferoğlu, 2011).

Bireyin yakın çevresi olan eş, aile ve arkadaşlar gibi kişilere ulaşılmalıdır. Bazı insanlar sorunlarını anlatarak ve açılarak başka kişilere yük olduğunu düşünür. Halbuki paylaşmak kişiyi başkalarına yük yapmaz. Tam tersi sorunların anlatıldığı kişiler kendilerine güven duyulduğunu düşünerek gurur duyarlar ve yardımcı olmaya çalışırlar. Bu durum sosyal bağları, arkadaşlığı sağlamlaştıracaktır. Arkadaşlarla birlikte geçirilen zamanın olabildiğince eğlenceli hale getirilmesi ve sosyal etkinlikler planlanması hayata anlam katmaya yardımcı olduğu için önemlidir. Bu aşamada tükenmiş bireyin onu neyin tükettiğini düşünmemeye çalışması ve sevdikleriyle geçirdiği zamanı olumlu hale getirmek için elinden gelen çabayı göstermesi gerekmektedir. İş arkadaşlarıyla daha kuvvetli iletişim kurulması iş tükenmişliğinden korunmak için önemlidir. Örneğin, mola verildiğinde, dikkati telefona yönlendirmek yerine iş arkadaşlarıyla iletişime geçmek denemelidir (Seferoğlu vd., 2014).

Kişinin işinde bir amaç, onu motive edecek bir değer bulması gerekmektedir. Özellikle iş yerinde güven çok önemli bir duygudur. Güvenin yanında işe karşı geliştirilen olumlu tutum, işin keyifli yanlarına odaklanmak bireyin iş memnuniyetini artıracaktır. Memnuniyet arttıkça birey işinde kontrolü daha rahat sağlayabilecek ve hedefine ulaşabilmek için motivasyonu artacaktır (Güllü, 2019).

21. yüzyıl ile değişen eğitim anlayışı, teknolojik koşullar, toplum yapısı okulları dolayısıyla okul yöneticilerini ve öğretmenleri de etkilemektedir. Etkili bir eğitim öğretim sürecinin ve okul ikliminin oluşmasında okul yöneticilerine büyük iş düşmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilere lider olma, insanları yönetme, okulu temsil etme noktasında çeşitli yeterliklere sahip olması gerektiğini dile getirmektedir (Arslanargun, 2011). Öğrencileri başarılı, okulun sosyokültürel seviyesi yüksek olsa dahi bu seviyeyi daha da yüksek noktalara taşıyacak olan okul yöneticileri

olmaktadır. Nitekim okul yöneticisi MEB mevzuat hükümlerini uygun bir şekilde okul örgütünün tüm işlerini yürütme, düzenleme ve denetleme ile yükümlü olmaktadır (Şişman ve Turan, 2004).

Eğitim sistemimizde yapılandırmacı yaklaşım kuramı esas alınmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci merkezde, öğretmen bilgiyi aktarmak yerine rehberlik eden konumunda olmaktadır. Öğretmen; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak çeşitli öğretim yöntem ve teknikler kullanmalı, materyal geliştirmeli, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasında yönlendirmelidir. Bunun yanı sıra öğrencinin hayatının içinden problem durumlarını çözümlene için uygun koşullar oluşturmalıdır. Öğretmenler ve yönetim öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya hazırlanır; okul liderleri, öğrencilerinin ihtiyaçlarını destekleyerek destekleyebilir ve yüksek kaliteli öğretimi sürdürmeye devam edebilen ve uygulama için yeteneklerini kullanabilen öğretmenleri elinizde tutabilir. Yapılandırmacı yaklaşımın etkili ve verimli bir biçimde uygulaması öğretmenlerin bilgi ve öğretim bağlamında geleneksel anlayıştan uzaklaşmaya yönlendirmektedir (Karacaoğlu, 2008).

Öğretim süreci, bilgi vermenin bir parçasıdır, öğrenme süreci, öğrenmenin fiilen gerçekleştiği yerdir ve değerlendirme, öğrenme sürecinin sonuçlarının ölçüldüğü yerdir. Öğretim sürecinin ve öğrenme sürecinin iki farklı şey olduğunu hatırlamak önemlidir: öğretim bilgi vermekle, öğrenme ise onu elde etmek ve detaylandırmakla ilgilidir. "Gerçek" öğrenme genellikle çalışma tamamlandıktan sonra gerçekleşir ve yeni kazanılan bilgiler gerçek yaşam ortamlarında kullanılır ve öğrencinin mevcut tüm bilgi ve deneyimleriyle birleştirilir. Öğretmenliğin bilgi tabanı, bir öğretmenin faaliyetleriyle potansiyel olarak ilgili olan, mesleğe ilişkin tüm içgörüler olarak kavranır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen bilgisinin veya öğretmen pratik bilgisinin, resmi önerme bilgisi ile birlikte bu bilgi tabanına dahil edilmesi gerektiği tartışılmaktadır. Öğretmen bilgisi, bireysel deneyimler ve bağlamlarla güçlü bir şekilde ilişkili olsa da tüm öğretmenler veya büyük öğretmen grupları, örneğin belirli bir yaş seviyesindeki öğrencilere ders veren tüm öğretmenler tarafından paylaşılan öğretmen bilgisi unsurları vardır. Karmaşık ve özel doğasına hakkını vermek için bu ortak unsurları belirlemek üzere öğretmen bilgisini araştırmak metodolojik açıdan sorunlu olabilir (Karacaoğlu, 2008).

Yeterlik bir meslekte başarılı olmak için gereken bilgi, beceri, yetkinlik ve davranışları ifade eder. Yeterlik, iş yerinde işlerin düzgün bir şekilde yürütülmesi için gereken standartları belirler ve çalışanların işlerini başarılı bir şekilde yürütmelerine yardımcı olur. Yeterlik yalnızca belirli bir meslekte işi yapmak için gereken teknik becerileri değil aynı zamanda o alanda iyi ve başarılı olmak için gerekli olan kişisel özellikleri de içinde barındırır. Bu özellikler içerisinde sorumluluk almak, problem çözme becerilerini kullanmak, gelişen teknolojiye ve değişime uyum sağlamak, etik davranmak ve iletişim becerilerini kullanmak gibi unsurlar yer alır.

Başarılı öğretmenlerin ortak özellikleri; genel kabul görmüş nitelikte, en iyi öğretmenler öğrettikleri konular için şevk ve heyecan gösterirler. Sadece heyecan yaratmanın ötesinde, öğrencilerin önlerine konulan hedeflere ulaşmaları için bir yol haritası sağlarlar. En iyi öğretmenler, öğretimin teknik yeterliliklerinde yetkindir: öğretim sunumu, biçimlendirici değerlendirme ve sınıf yönetimi. Aynı derecede önemli olan, öğrencilerin tanıdığı ve yanıt verdiği çok katmanlı bir dizi sosyal beceride akıcı olmalarıdır, bu da daha fazla öğrenmeye yol açar (Karacaoğlu, 2008).

Çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeylerini belirlemektir. Bu bağlamda Manisa ili Şehzadeler ilçesinde çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine yönelik öz algı düzeyleri önemli görülerek araştırmaya konu edilmiştir. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin görevlerini yerine getirirken yaşadıkları problemlere ait çözüm önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerinin belirlenmesi alınacak önlemler açısından oldukça önemlidir. Bu bölümde araştırmanın yöntemi belirtilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyine yönelik öz algı düzeylerinin belirlenmesi için ele alınacak bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemleri pozitif bir bakış açısına sahiptir ve araştırılan konuyu araştırmacıdan bağımsız ve nesnel bir şekilde gözlemleyebilme, ölçebilme ve analiz edebilme imkânı sunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Nicel araştırma yöntemleri, tarama ve deneme modelleri olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Tarama modelleri, çalışmanın evrenin tamamını veya evreni temsil eden bir örneklem aracılığıyla yürütülmesini sağlayarak gerçekliği yansıtmaktadır (Karasar, 2012). Bu çalışma da evreni temsil eden bir parça olan Manisa ili Şehzadeler İlçesine bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerine ilişkin öz algı düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışma, tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu/Çalışma Materyali

Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Manisa İli Şehzadeler İlçesi ilkokullarında görev yapan ve rastgele seçilen sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İlgili kurumlarda 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı için 408 sınıf öğretmenin görev yaptığı bilinmektedir. Çalışma için bu grup listelenmiş ve basit rastgele örnekleme tekniğiyle seçilen 82 sınıf öğretmenin gönüllülük esasına bağlı olarak çalışma grubuna katılımları sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri toplanmadan önce öncelikle ilgili alanda literatür taranmıştır. Literatür taramasının ardından araştırmada ihtiyaç duyulan bilgiler Evcı ve Aylar (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerde tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı ölçeği” kullanılarak veri toplanmıştır. İlgili akademisyenden e-posta aracılığıyla ölçekler için kullanım izni alınmıştır. Veriler belirtilen ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinden çevrimiçi olarak toplanmıştır. Ölçek uygulamadan önce, seçilen örneklem grubuna uygulama ile ilgili ön bilgiler verilmiştir.

Kullanılmak istenen Ölçek, 4 faktörlü, 29 maddeden oluşmuş ve ölçek üzerinde “Yeterlik Algısı” olarak adlandırılan 1. faktör 10 maddeden, “Onaylanma Beklentisi” olarak adlandırılan 2. faktör 8 maddeden, “Ekonomik Doyum” olarak adlandırılan 3. faktör 6 maddeden, “Sınıf İçi Doyum” olarak adlandırılan 4. ve son faktör ise 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe verilen cevapların tutarlılığının belirlenebilmesi için ölçekte 1 tane kontrol maddesi bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, geliştirilen bir anket aracılığıyla ile toplanmıştır, veri toplama aracı için öncelikle ilgili literatür taranmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın analizi aşamasında öncelikle, sınıf öğretmenlerinden çevrimiçi olarak Google form aracılığıyla ile hazırlanan ölçekten elde edilen veriler bilgisayar ortamında istatistik paket programıyla çözümlenmiştir. Madde toplam korelasyonları için Pearson çarpım moment korelasyon analizi yapılmıştır. Maddelerin ayırt ediciliklerini hesaplamak için

bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Geçerlik işlemleri için maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktör) belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Geçerlik işlemleri için maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktör) belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	N	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	58	70,7
Erkek	24	29,3
Toplam	82	100,0
Yaş		
20-30 yaş	1	1,2
31-40 yaş	26	31,7
41-50 yaş	30	36,6
51-60 yaş	24	29,3
61 Yaş ve Üzeri	1	1,2
Toplam	82	100,0
Meslek Hizmet Süresi		
1-5 Yıl	0	0
6-10 Yıl	3	3,7
11-15 Yıl	17	20,7
16-20 Yıl	20	24,4
21 Yıl ve Üzeri	42	51,2
Toplam	82	100,0

Katılımcıların %70,7'si kadın, %29,3'ü erkektir. Katılımcıların yaş dağılımlarında 20-30 yaş aralığı %1,2'i, 31-40 yaş aralığı %31,7'si, 41-50 yaş aralığı %36,6'sı, 51-60 yaş aralığı %29,3'ü, 61 yaş ve üstü %1,2'si olduğu, meslek hizmet süresi dağılımlarında 6-10 yıl %3,7'si, 11-15 yıl %20,7'si, 16-20 yıl %24,4'ü, 21 yıl ve üzeri ise %51,2'si olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin alt boyutlara yönelik görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Alt Boyutlara Yönelik Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n	\bar{X}	ss
Yeterlik Algısı	82	3.18	0.71
Onaylanma Beklentisi	82	3.94	0.67
Ekonomik Doyum	82	3.21	0.75
Sınıf İçi Doyum	82	3.19	0.82
Genel	82	3.38	0.56

Tablo 2 verilerine göre sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerine “katılıyorum” düzeyinde = (3,38) görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeyleri incelendiğinde; aritmetik ortalaması en yüksek olan boyut onaylanma beklentisi = (3,94) boyutu için “katılıyorum” düzeyinde, en düşük olan boyut olan sınıf içi doyum = (3,21) boyutu için ise “kararsızım” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Algısı Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	n	\bar{X}	Ss
1	82	2.88	1.41
5	82	2.80	1.27
9	82	3.12	1.20
13	82	2.76	1.19
17	82	3.55	1.07
19	82	3.20	1.27
22	82	3.06	1.25
25	82	3.23	1.18
27	82	3.51	1.11
29	82	3.79	1.10

Tablo 3 verilerine göre sınıf öğretmenlerinin yeterlik algısı boyutunda “katılıyorum” düzeyinde öz algıya sahip oldukları üç maddenin olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin “katılıyorum” düzeyinde öz algıya sahip oldukları üç maddenin olduğu tespit edilmiştir. Bu maddelerin; “madde 17” ($x=3.55$), “madde 27” ($x=3.51$), “madde 29” ($x=3.79$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutta yer alan diğer maddelerde öğretmenlerin “kararsızım” düzeyinde öz algıya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Onaylanma Beklentisi Boyutundaki Maddelere Yönelik Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	n	\bar{X}	ss
2	82	3.71	1.24
6	82	3.90	1.11
10	82	3.95	1.10
14	82	3.84	1.02
20	82	3.94	1.09
23	82	3.96	1.09
26	82	4.14	0.95
28	82	4.21	0.86

Tablo 4 verilerine göre sınıf öğretmenlerinin onaylanma beklentisi boyutunda yer alan maddelerin tamamına, tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde oldukları görülmektedir. Katılımcıların onaylanma beklentisi boyutuna yönelik diğer seçenekleri tercih etmedikleri belirlenmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Ekonomik Doyum Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	n	\bar{X}	ss
3	82	3.44	1.15
7	82	3.81	1.29
11	82	3.47	1.22
16	82	3.55	1.01

21	82	3.94	1.20
24	82	2.68	1.35

Tablo 5 verilerine göre öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeylerinin ekonomik doyum boyutuna yönelik “Kararsızım” düzeyinde öz algıya sahip oldukları maddenin; “Madde 24” ($\bar{x}=2.68$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların boyut içerisinde yer alan diğer beş madde için “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Doyum Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	n	\bar{X}	ss
4	82	3.50	1.26
8	82	3.43	1.19
12	82	3.45	1.19
18	82	3.46	1.14

Tablo 6 verilerine göre öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeylerinin sınıf içi doyum boyutunda yer alan maddelerin tamamı için “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların diğer seçenekleri tercih etmedikleri belirlenmiştir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Nedenlerine Yönelik Öz Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T- testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Yeterlik Algısı	Kadın	58	3.21	.72	138	.197	.842
	Erkek	24	3.18	.72			
Onaylanma Beklentisi	Kadın	58	3.96	.75	138	.137	.890
	Erkek	24	3.93	.73			
Ekonomik Doyum	Kadın	58	3.08	.76	138	1.14	.251
	Erkek	24	3.20	.74		7	
Sınıf İçi Doyum	Kadın	58	3.33	.90	138	.416	.677
	Erkek	24	3.25	.78			

$p>0.05$

Tablo 7 verilerinde cinsiyete değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeylerinde alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ($p>0.05$) görülmemektedir. Genel olarak kadın katılımcıların tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algılarının, ekonomik doyum boyutunda ise erkek öğretmenlerin öz algılarının fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer boyutlara göre “Onaylanma Beklentisi” boyutundaki kadın ve erkeklerin öz algılarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Nedenlerine Yönelik Öz Algı Düzeylerinin Yaş

Değişkenine Göre Ortalamaları

Ölçek Boyutları	Yaş	N	\bar{X}	ss
Yeterlik Algısı	31-40 Yaş	26	3.28	.69
	41-50 Yaş	30	3.13	.73
	51-60 Yaş	24	3.20	.71
Onaylanma Beklentisi	31-40 Yaş	26	4.08	.55
	41-50 Yaş	30	3.95	.72
	51-60 Yaş	24	3.94	.68
Ekonomik Doyum	31-40 Yaş	26	3.27	.90
	41-50 Yaş	30	3.15	.74
	51-60 Yaş	24	3.16	.70
Sınıf İçi Doyum	31-40 Yaş	26	3.30	.85
	41-50 Yaş	30	3.38	.83
	51-60 Yaş	24	3.13	.80

Tablo 8 verilerinde yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeylerinde “Yeterlik Algısı”, “Ekonomik Doyum” ve “Sınıf İçi Doyum” boyutu altında aritmetik ortalamaları 2.61-3.40 puan aralığında olduğundan, tüm yaş gruplarındaki sosyal bilgiler öğretmenleri “Kararsızım” düzeyinde, öz algıya sahiptirler. “Onaylanma Beklentisi” boyutu altında yer alan yaş gruplarının aritmetik ortalamalarında ise 3.41-4.20 puan aralığında olduğu için tüm yaş gruplarındaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Katılıyorum” düzeyinde öz algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Nedenlerine Yönelik Öz Algı Düzeylerinin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Ortalamaları

Ölçek Boyutları	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss
Yeterlik Algısı	11-15 Yıl	17	3.28	.694
	16-20 Yıl	20	3.41	.568
	21 Yıl ve Üzeri	42	3.10	.742
Onaylanma Beklentisi	11-15 Yıl	17	3.28	.694
	16-20 Yıl	20	3.41	.568
	21 Yıl ve Üzeri	42	3.10	.742
Ekonomik Doyum	11-15 Yıl	17	3.28	.694
	16-20 Yıl	20	3.41	.568
	21 Yıl ve Üzeri	42	3.10	.742
Sınıf İçi Doyum	11-15 Yıl	17	3.28	.694
	16-20 Yıl	20	3.41	.568
	21 Yıl ve Üzeri	42	3.10	.742

Tablo 9 verilerinde mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin “Yeterlik Algısı” ve “Onaylanma Beklentisi” boyutları altında yer alan 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme ait aritmetik ortalamaların, 3.41-4.20 puan aralığında olduğu için katılımcıların “Katılıyorum” düzeyinde, “Ekonomik Doyum” boyutu altında yer alan mesleki kıdemlerin aritmetik ortalamaları 2.61.-3.40 puan aralığında olduğundan katılımcıların tüm mesleki kıdemler içerisinde “Kararsızım” düzeyinde bir öz algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. “Sınıf İçi Doyum” boyutu altında yer alan, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme ait

aritmetik ortalamaların, 3.41-4.20 puan aralığında olduğu için katılımcıların “Katılıyorum” düzeyinde öz algıya sahiptirler.

Araştırma bulgularında Evcı (2017) ait araştırmada tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algılarının ölçek boyutlarındaki maddeler için “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiş ve ölçek maddelerinin sosyal bilgiler öğretmenleri için tükenmişlik nedeni oluşturduğu sonucu elde edildiği görülmektedir. Ergen (2019) kalabalık okullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerine bağlı olarak çalışma koşullarının yetersizliğine vurgu yapmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcılar tarafından kalabalık okullarda çalışan öğretmenlerin empati duygusunun hâkim olması gerektiği, öğretmenlerin çok fazla öğrenci ve öğretmenle iletişim halde olduğu için davranışlarının farklılık gösterebileceği, kalabalık okullarda çalışan öğretmenlerin yeterliğini olumsuz etkileyebileceği ifade edilmektedir. Araştırma bulgularına göre katılımcılar tarafından okullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde disiplin sağlanmasının gerekliliği, öğretmenlerin sınıf yönetiminde tecrübe faktörünün önemli olduğu, öğretmenlerin birçok olumsuzluklara maruz kalmasının yanında çeşitli kazanımlar da elde ettiği ifade edilmektedir. Sınıflarda etkili öğretimin mümkün olmadığı ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretim, disiplin, fiziksel ve değerlendirme sorunlarıyla karşı karşıya kaldıkları belirtilmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeyleri incelendiğinde; aritmetik ortalaması en yüksek olan boyut onaylanma beklentisi düzeyinde, en düşük olan boyut olan sınıf içi doyum boyutu için ise “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların yeterlik algısı ve onaylanma beklentisi boyutunda “katılıyorum” düzeyinde öz algıya sahip oldukları, ekonomik doyum boyutuna yönelik “kararsızım” düzeyinde öz algıya sahip oldukları bir maddenin olduğu diğerlerinde ise “katılıyorum” düzeyinde öz algıya sahip oldukları görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre kadın katılımcıların tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algılarının, ekonomik doyum boyutunda ise erkek öğretmenlerin öz algılarının fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer boyutlara göre “onaylanma beklentisi” boyutundaki kadın ve erkeklerin öz algılarının daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeylerinde “yeterlik algısı”, “ekonomik doyum” ve “sınıf içi

doyum” boyutu altında “kararsızım” düzeyinde, “onaylanma beklentisi” boyutu altında yer alan yaş gruplarının “katılıyorum” düzeyinde öz algıya sahip oldukları görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre mesleki kıdem değişkenine göre “yeterlik algısı” ve “onaylanma beklentisi” boyutları altında yer alan 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme ait katılımcıların “katılıyorum” düzeyinde, “ekonomik doyum” boyutu altında yer alan mesleki kıdemlerin tüm mesleki kıdemler içerisinde “kararsızım” düzeyinde bir öz algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. “Sınıf içi doyum” boyutu altında yer alan, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme ait katılımcıların “katılıyorum” düzeyinde öz algıya sahip oldukları görülmektedir.

İnsanın psiko-sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğü zaman birçok ihtiyacının da var olduğu aşikardır. Ancak nasıl ki her insan birbirinden farklı olduğu gibi ihtiyaçları da aynı nispette farklıdır. Bu ihtiyaçlar maddi ya da manevi olabilir. Motivasyonun bir dengede kalma süreci olduğu düşünüldüğünde ihtiyaçların giderilmemesi durumunda bir dengesizlik hali ile karşı karşıya kalınabilir. Bu dengesizlik içinde kendini bulan çalışanların bu hali, onların iş verimliliğini ve performansını düşürebilir, bu da örgütün amaçlarına ulaşılmasını sekteye uğratar. Tüm bu sorunlarla yüz yüze gelmek istemeyen yöneticiler, beliren bu dengesizlik haline engel olabilmek için çalışanlarının ihtiyaçlarını tespit edip buna göre bu ihtiyaçları karşılamalıdır. Çalışanlar gereken enerjiyi yöneticilerinden alabilmelidir. Yöneticisinden bu enerjiyi alan çalışan da bu enerjiyi davranışlarına yansıtır. İnsan davranışlarının altında yatan birçok neden vardır. Çalışma ortamındaki pek çok faktör bu davranışların nedeni olabilmektedir. Motivasyonun temelinde insan ve insan davranışları yatar, insanı kazanmaktır hedef. Çalışanlarını kazanmak isteyen bir yönetici, çalışanlarını iyi tanıyıp onların ihtiyaçlarını, hedeflerini, istek ve arzularını bilmelidir. Yönetici, çalışanını neyle motive edebileceğinin bilgisine de sahip olmalıdır. Yönetimin büyük sorumlulukları bulunmaktadır. İnsan davranışları, bu davranışların sebepleri modern yönetim anlayışlarının zorunlu bir sonucu olarak karşımıza çıkar. Örgütlerin, kurumların, şirketlerin fayda- amaç, kar-zarar gibi değişkenleri bu insan davranışlarından etkilenir. İyi yöneticilerden beklenen, bu davranışları anlayabilmeleridir. Yine iyi yöneticilerden aynı zamanda iyi lider olmaları, çalışanlarına ilham kaynağı olup, onları harekete geçiren bir güç olmaları beklenir. Tüm bunları taşıyan yöneticiler kurumlarının güçlü ve ayakta olmasını, değişen koşullardan etkilenmeden ya da en az zararla çıkabilmesini sağlayabilmelidir.

Öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerinin asli üyesi olarak öğrencilerine ulaşabilecekleri hedefler gösterip onların gelişimlerine destek sağlar. Öğretmenlerin vizyonlarına katkı sağladıkları öğrenciler kendilerini gerçekleştirme yolunda önemli bir adım atmış olurlar. Kendini gerçekleştirmiş bireylerin öncelikle kendine ve topluma önemli faydalar

sağladıklarını düşünürsek öğretmenlerin kıymeti daha da iyi anlaşılmış olacaktır. Keza öğretmenlerin okullarda öğrenci başarısını artırmada kritik bir rol oynadığı fikrini destekleyen çok sayıda araştırma vardır. Motive olmuş öğretmenler öğrencilerin öğrenmesi için ilgi çekici ve işbirlikçi bir ortam yaratır. Öğretmenlerin sınıfta yaptıkları çok önemlidir. Son 40 yılda biriken yüksek kaliteli araştırmaların genişliği, eğitimcilere dört kritik kategoride öğretmen yeterliliğini nasıl en üst düzeye çıkaracaklarına dair net bir resim sunuyor: öğretim sunumu, sınıf yönetimi, biçimlendirici değerlendirme ve kişisel yeterlilikler. Etkili öğretim mutlaka yeni politikanın bir sonucu değildir. Etkili öğretimin merkezinde, öğretmenin bireysel olarak öğretimin bilişsel taleplerine getirdiği bilgi ve beceri yatmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarda yaptıkları, alanı hakkında bildiklerine ve inandıklarına ve teori öğretimi ve öğreniminden ne anladıklarına büyük ölçüde bağlıdır.

Öğretmenler, eğitim sisteminde başlatıcı, uygulayıcı, geliştiricisi olarak sistemin en önemli unsurudur. Bu bağlamda alanında uzman, öğretmenlik mesleğine hâkim, yenilikçi ve ilerici öğretmen yetiştirme devletlerin her zaman gündeminde olmuştur. Sınıf öğretmenleri ise eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin eğitim yaşantısında ilk karşılaştıkları ve rol model aldıkları kişilerdir. Toplumla hizmet edecek ve fayda sağlayacak bireylerin ilk adım attıkları yer olan ilkokulda sınıf öğretmenlerinin üstlendikleri görev diğer kademedeki okullara nazaran daha ehemmiyet taşır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının üst düzeyde olması gerekir (Akyürek, 2020). Öğrencilerin akademik anlamda başarısı dışında kültürel, sosyal ve sportif başarılarını da ortaya koyup, öğrencinin gelişimini bir bütün olarak değerlendirecek olursak ilkokul kademesinde verilen eğitimin, öğrencinin tüm eğitim hayatı adına ne denli kritik bir konumda olduğunu görürüz. Sınıf öğretmenlerinde oluşan mesleki tükenmişlik hissi eğitim örgütünü olumsuz etkileyebilir zira eğitimin çıktısı insandır temel eğitim becerilerini kazandıracak sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin belirlenmesi önem teşkil etmektedir.

Öğretmenlik toplumun geleceğini şekillendiren bireyler yetiştiren ve belirli bir mesleki tecrübeye sahip olunması gerektiği toplumun tüm kesimleri tarafından kabul edilen bir meslek dalıdır. Öğretmenin yaşadığı tükenmişliğin sadece kendisini ve ailesini etkileyeceği düşünülmemelidir. Toplumla hitap eden bir mesleği icra eden öğretmenlerin yaşayacakları tükenmişlik bütün toplumu etkileme kapasitesine sahiptir. Bu nedenle öğretmen tükenmişlikleri araştırmalara konu olmuştur. Bu tükenmişliklere neden olarak öğretmenlerin değişik coğrafyalarda görev yapmaları ve her öğretmenin görev yaptığı okulun imkanlarının farklı olması gösterilmektedir. Bunun sonucunda her öğretmenin farklı düzeyde tükenmişlik seviyesine sahip olduğu kanısına varılmıştır (Şencan, 2019).

Diğer toplumsal bir örgütlerde olduğu gibi okullarda da süreç içerisinde bazı aksilikler ve problemler yaşanmakta, bu problemlerle baş etmeye çalışan öğretmenlerin tepkileri değişebilmektedir. Ters durumlar karşısında bazı öğretmenler daha ılımlı tepkiler verirken bazı öğretmenler olumsuz tepkiler gösterebilmektedir. Okullarda yaşanan bazı sorunlar öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Motivasyon düşürücü sebepler bazen ekonomik bazen yönetici kaynaklı bazen ise çalışma ortamındaki atmosfer ile ilgili olabilmektedir. Ekonomik olarak zorlanan bir öğretmenin işlediği derste ne kadar verimli olabileceği önemli bir tartışma sorusudur. Bir diğer konu olan zümreler ile iş birliğidir. Meslektaşlarla etkili iletişim olumlu bir atmosfer sağlar ancak aksi durumlarda yani bilgi paylaşımının, dayanışmanın azaldığı durumlarda öğretmenlerin motivasyonunun düşmesi kaçınılmaz olacaktır. Özellikle kalabalık ve büyük okullarda yaşanan yoğun rekabet bazı öğretmenler için bunaltıcı olabilmektedir. Öğretmenlerin birbirleriyle olan güçlü iletişimi bu anlamda önem kazanırken sınıf öğretmenlerinin veliler ile ilişkileri bir diğer önemli konudur. Velilerin sürece destekleyici olarak değil de öğretmenin her işine karışan bir profilde ve öğretmenden çok yüksek beklentili olarak dahil olması öğretmenlerin işini zorlaştırmakta, öğretmenin çalışma azminin düşmesine sebep olabilmektedir. Motivasyonun düşmesiyle birlikte üretkenlik azalarak, hissedilen enerji azalır. Bu da uzun vadede tükenmişliğe yol açabilir.

Tükenmişlikle başa çıkmak için öncelikle onu tanımak gerekir. Bunun için tükenmişliğin ilk belirtilerinin neler olduğunu iyi tespit etmek önemlidir. Stres yönetme becerileri kazanmak, gerektiğinde destek istemek gerekir. Yakın arkadaşlıklar, güçlü sosyal destek bağları da önemlidir. Kişi önce kendine değer vermeyi öğrenip fiziksel sağlığına özen gösterip olumsuzluklara karşı zırhını giymeli, zorluklara karşı dayanıklılığını artırmalıdır. Sosyal temas, doğanın stres panzehridir. Stresi hafifletmenin en iyi yollarından biri empatik ve etkin dinleme becerilerine sahip biriyle iletişim kurmaktır. Bu iletişim şekli stres etkenlerini elbette düzeltmez; ancak bireyin yargılanmadan, eleştirilmeden dinleniyor olması kaybettiği içsel huzuru yakalamasında etkilidir. Kurulan bu yüz yüze iletişim sinir sisteminin de sakinleşmesini sağlar ve bireyi duygusal anlamda iyi hissettirir. Aynı zamanda yaratıcı yönün beslenmesi gerekmektedir. Yaratıcı olma, yaratıcı düşünme tükenmişliği yenmede güçlü bir ilaçtır. Birey yaratıcı yönünü keşfettikçe ufku genişleyecek, hayata daha umut dolu bakabilecektir. Yeni bir şeyler denenmekten çekinmemeli, keyifli bir projeye başlanmalı veya hobilere devam edilmelidir. Bu hobiler, aktiviteler seçilirken strese neden olabilecek aktiviteler olmamalı bilakis keyif veren, uğraştıkça manevi doyum sağlayan, bireyin

hayatına anlam katacak etkinlikler seçilmelidir. Negatif insanlarla iletişim sınırlanmalıdır. Bireyin enerjisini düşüren, sürekli memnuniyetsiz tavırları olan, şikâyet etmeyi alışkanlık haline getirmiş insanlarla vakit geçirmek motivasyonu düşürür, ruh halini negatife çekerek kişiyi olumsuz etkiler. Eğer negatif bir insanla çalışmak zorunda olunursa, beraber geçirilen süre sınırlanmalıdır. Yeni arkadaşlar edinilmelidir. Sosyal çevre oluşturmak için asla geç değildir. Bireyle aynı düşünen insanların oluşturdukları profesyonel derneklere, sosyal destek gruplarına katılmak yararlı olabilir. Ait olma duygusu bireyi toplumda değerli hissettirir. Birey kendisiyle benzer yaşantılara sahip insanlarla bir arada olduğunda hem kendini yalnız hissetmez hem de daha çok anlaşıldığını düşünür. Sosyal ağ genişledikçe insan yaşamına anlam veren neşeyi bulur ve bu durum tükenmişlik duygusundan uzaklaştırır. Bunların yanında başkalarına yardımcı olmak da bireye büyük manevi doyum sağlar. Bu yardım nazik bir söz ya da dostça bir gülümseme de olabilir. Karşıdaki kişinin mutlu olması, bazen minnet duyması bireyi daha canlı kılar, psikolojik bezginlikten uzak tutar ve stresi azaltır.

Bir okulun başarısı için sürekli iyileştirme şarttır ve öğretmenler zorlu zamanlarda bile öğrenmeye ve gelişmeye devam etmelidir. Bir okul yöneticisinin birçok farklı sorumluluğu olmasına rağmen, önemli bir görevi öğretim kadrosunu motive etmektir. İlham veren öğretmenler, öğrencilerin hayatlarında daha olumlu bir fark yaratır.

Öğretmenleri motive etmenin ve onlara ilham vermenin en etkili yollarından biri onları takdir etmek ve onurlandırmaktır. Adanmışlıkları ve sıkı çalışmaları için takdir göstermek, kendilerini değerli hissetmelerini sağlar. Okul yönetimi kararlarına katılım, öğretmenlere işlerinde yetenekli oldukları ve liderliğin katkılarını takdir ettiği konusunda güvence verir. Çoğu insan, ne kadar özgüvenli görünürlerse görünsünler, zaman zaman övgüye ve onaylanmaya ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler için onay özellikle önemlidir çünkü genellikle izole bir şekilde çalışırlar, zorlayıcı öğrenciler ve velilerle etkileşime girerler ve bazen kendi becerilerine güvenmezler.

Her eğitim kurumunda şikâyet etmeden öğrencileri ve meslektaşları için ekstra çaba harcayarak beklentileri aşan öğretmenler vardır. Ancak, çabaları genellikle fark edilmez ve takdir edilmez. Bu öğretmenlerin belirlenmesi ve onlar için onay sağlanması, diğer personel üyeleri için bir teşvik görevi görebilir.

Eğitmcilerin yenilikçi fikirlerini paylaşımları ve geliştirmeleri için bir platform oluşturulmalıdır. Öğretmenler muazzam bir uzmanlığa ve farklı bakış açılarına sahiptir. Başkalarıyla paylaşımları için bir platform sağlamak, yalnızca çalışmalarını doğrulamak ve desteklemekle kalmaz, aynı zamanda başkalarına da öğrenme fırsatları sağlar.

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine yönelik öz algı düzeylerinin belirlenecek olması bu çalışmayı özgün kılan ana gerekçelerden biri olarak görülebilir. İlkokul, öğrencilerin en temel bilgileri aldıkları, eğitim öğretim hayatlarının ilk ve en önemli dönemidir. Sınıf öğretmenleri de bu dönemin lideridir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öz algı düzeyi, mesleğe karşı olumlu tutumu ya da tükenmişlik derecesi elbette çok önemlidir. Zira eğitim öğretim sürecinde veli, öğrenci, öğretmen karşılıklı etkileşim halindedir. Bu yönde yapılacak yeni çalışmalara kaynaklık edebilecek araştırma sonuçları ile hem sınıf öğretmenlerinin öz algı düzeylerinin belirlenmiş olmasıyla sorunlara ışık tutulacak hem de sınıf öğretmenlerine yönelik birtakım kazanımlar elde etmek mümkün olacaktır.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı : Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Karar Tarihi : 06.04.2023

Belge Numarası: 522847

KAYNAKÇA

1. Akay M.,(2020). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi. Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
2. Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde Tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 35-47.
3. Aslanargun, E. (2011). Türkiye’de Okul Yönetimi ve Atama Yönetmelikleri. *Education Sciences*, 6(4), 2646-2659
4. Avcı, Ü. & Seferoğlu, S.S. (2011). Bilgi Toplumunda Öğretmenin Tükenmişliği: Teknoloji Kullanımı ve Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Alınabilecek Önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9: 13-26.
5. Büyüköztürk,Ş.,Çakmak ,E.K.,Akgün,Ö.E.,Karadeniz ,Ş & Demirel , F.(2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri(25. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
6. Dönmez, İ. & İlgar M.(2020). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi , *Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi(6)*
7. Durak H. Y. & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde Tükenmişlik Duygusunun Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759-788.

8. Elma C. & Ergen Y. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişki. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 874-891
9. Evcı, N. & Aylar, F. (2017). Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyleri Öz-algı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*, 3(1), 44-58.
10. Goldberger, L. & Breznitz, S. (1982, Eds.). Handbook of stress. The Free Press.
11. Güllü, B. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Öz-yeterlik, Özerklik ve İş Memnuniyeti Açısından Yordanması, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
12. Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5-1-, 72-78.
13. Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. Baskı) içinde (79). Ankara: Nobel Yayınevi
14. Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422
15. Öztürk, M. A. & Erdem, M. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin İş Yükü Algısı ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 926-958.
16. Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde Tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
17. Şencan, D. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
18. Şimşek, A. (2012). Araştırma Modelleri. Şimşek, A.(Ed), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri(1. Baskı) içinde (80-107). *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları*
19. Şişman, M., & Turan, S. (2004). Dünyada Eğitim ve Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.

ÜNİVERSİTE SENATO ÜYELERİNİN LİDERLİK YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ

(INVESTIGATION OF THE LEADERSHIP ORIENTATIONS OF UNIVERSITY SENATE MEMBERS)

SADIK YÜKSEL SIVACI¹, MUSTAFA KILINÇ², YASEMİN KUZU³

*1 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Burdur, Türkiye,
sysivaci@mehmetakif.edu.tr.*

*2 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Burdur, Türkiye,
mkilinc@mehmetakif.edu.tr.*

*3 Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir, Türkiye,
yaseminkuzu@ahievran.edu.tr.*

ÖZET

Üniversite senatosu, bir üniversitenin yüksek yönetim organlarından biridir ve rektörün başkanlığında rektör yardımcıları, dekanlar ve her fakülteden fakülte kurullarınca üç yıl için seçilen birer öğretim üyesi ile rektörlüğe bağlı enstitü ve yüksekokul müdürlerinden oluşur. Üniversite senatosunun çok yönlü liderlik yönelimleri, üniversitenin karar alma süreçlerini etkileyen önemli bir faktördür. Bu çalışmada üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla farklı üniversitelerde görev yapan 208 senato üyesine ulaşılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların çok yönlü liderlik yönelimlerini belirlemek üzere uygulanan bu ölçek, 5'li likert tipinde 19 maddeden oluşmaktadır. Politik liderlik, insan kaynaklı liderlik, karizmatik liderlik ve yapısal liderlik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam puanı olmayıp ölçek alt boyutlar kapsamında değerlendirilmektedir. Alt boyuttan elde edilen yüksek puanlar bireyin ilgili boyuttaki liderlik yöneliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayıları politik liderlik için 0,80; insan kaynaklı liderlik için 0,79; karizmatik liderlik için 0,78 ve yapısal liderlik için 0,66'dır. Ölçeğin genel iç tutarlık katsayısı ise 0,88 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde alt boyutların ortalama puanı kullanılmıştır. Çok yönlü liderlik yönelimlerinden elde edilen puanların farklılaşp farklılaşmadığına ise tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Buna göre senato üyelerinin politik liderlik, insan kaynaklı liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarında yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Buna göre senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimlerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlardan elde edilen ortalamalar karşılaştırıldığında insan kaynaklı liderlik ortalamalarının diğer çok yönlü liderlik yönelimlerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: senato üyesi, liderlik, üniversite.

ABSTRACT

The university senate has the authority to discuss and approve the university's academic policies, rules, budget and other important decisions. The leadership types of the university senate are an important factor affecting the university's decision-making processes. This study aims to examine the leadership types of university senate members. For this purpose, 208 senate members working at different universities were reached. Multidimensional Leadership Orientations Scale was used as a data collection tool in the study. This scale, which is applied to determine the leadership types of the participants, consists of 19 items in a 5-point Likert type. It consists of four sub-dimensions: political, human-based, charismatic and structural leadership. Cronbach's alpha coefficients calculated for the reliability of the scores obtained from the sub-dimensions of the scale are 0.80 for the political leadership; 0.79 for the human-based leadership; It is 0.78 for the charismatic leadership and 0.66 for the structural leadership. The overall internal consistency coefficient of the scale was calculated as 0.88. One-way ANOVA test for repeated measurements was used to determine whether the scores obtained from the leadership types differed. Accordingly, it was observed that senate members received high

scores in the dimensions of political leadership, human-based leadership and charismatic leadership. Accordingly, it was concluded that senate members have versatile leadership types. When the means obtained from the sub-dimensions were compared, it was determined that the human-based leadership averages were significantly higher than other leadership types.

Keywords: senate member, leadership, university.

GİRİŞ

Liderlik, bir grup veya organizasyonun hedeflerine ulaşmasını sağlamak için diğerlerini etkileme sürecidir (Hersey vd., 2008; Kayalar ve Özmutaf, 2008). Bir lider, vizyonunu paylaşarak, yönlendirerek ve motive ederek insanları bir araya getirir ve belirli hedeflere doğru ilerlemeyi sağlar. Liderlik, birçok farklı biçimde ortaya çıkabilir ve çeşitli bağlamlarda farklı rolleri üstlenebilir. Toplumdaki liderler, genellikle bir toplumu yönlendirme, temsil etme ve ilerletme sorumluluğunu üstlenirler. Politik liderler, hükümetin politika ve kararlarını belirlemede rol oynarlar ve halkın çıkarlarını temsil ederler (Treadway vd., 2004). İş dünyasındaki liderler, işletmelerin stratejik yönlerini belirler, ekonomik büyümeyi teşvik ederler ve işletmelerin sürdürülebilirliğini sağlarlar. Toplumsal liderler ise toplumsal değişimi teşvik eder, adalet ve eşitlik için mücadele ederler (Gümüşeli, 2001). Bolman ve Deal (2003), liderlik sürecini anlamının yolunun, örgütlerin yapısını anlamaktan geçtiğini belirterek; örgütlerde insanlarla ilgili sorunların çok boyutlu olduğuna dikkat çekmiştir. Buna göre çok boyutlu sorunlarla baş edecek liderlerin de çok yönlü liderlik yaklaşımlarına sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda Bolman ve Deal (2003) liderlerin karşılaştıkları sorunları daha iyi anlamaları ve etkili stratejiler geliştirmelerine yardımcı olacak politik, insan kaynaklı, karizmatik ve yapısal olmak üzere dört farklı perspektif sunmuşlardır. Politik liderlik, güç ilişkilerini; insan kaynaklı liderlik bireylerin önemini; karizmatik liderlik örgüt kültürünün önemini; yapısal liderlik ise düzenleme ve planlamanın önemini vurgulamaktadır.

Üniversiteler, gelişmiş toplumlardaki önemli kurumlardan biridir ve liderlik rolleri açısından da önemli bir rol oynarlar. Akademik liderler, üniversitelerin stratejik yönlerini belirler, araştırma ve eğitim programlarını yönetir ve kurumun misyonunu ileriye taşır (Vatanartiran, 2013). Aynı zamanda, üniversiteler toplumsal değişimi teşvik eder, yenilik ve keşiflerin merkezi olarak hareket ederler. Üniversite senato üyeleri, üniversitenin en üst düzey karar verme organını oluşturur ve bu nedenle liderlik rolleri büyük öneme sahiptir (Sıvacı ve Kuzu, 2023). Senato üyeleri, üniversitenin stratejik vizyonunu belirler, politikaları geliştirir ve üniversiteyi toplumda önemli bir konuma taşımak için çaba sarf ederler. Ayrıca, senato üyeleri akademik özgürlüğü korur, öğrenci ve personel haklarını savunur ve kurumun

sürdürülebilirliği için önemli kararlar alır. Sonuç olarak, liderlik kavramı toplumun her seviyesinde önemlidir ve üniversitelerin gelişen toplumlardaki rolü ve üniversite senato üyelerinin liderliği, toplumun ilerlemesi ve refahı için kritik öneme sahiptir.

Bu çalışma, üniversite senato üyelerinin liderlik yönelimlerinin önemini vurgulamaktadır. Liderlik yönelimlerinin çeşitliliği, senato üyelerinin farklı yeteneklere ve perspektiflere sahip olabileceğini gösterirken, bu da üniversitenin karar alma süreçlerinde çeşitlilik ve yenilikçilik sağlayabilir. Alanyazın incelendiğinde üniversitede liderlik konumunda olan akademisyenler üzerinde yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Durmuş vd., 2023; Erçetin ve Başkan, 2000; Greenwood, 2008; Hacıfazlıoğlu, 2010; Özkanlı ve White, 2009; Sathye, 2004; Sypawka, 2008; Şimşek ve Garipağaoğlu, 2016; Vatanartıran ve Garipağaoğlu, 2013). Dolayısıyla üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmanın gelecek çalışmalar için referans olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimleri ne düzeydedir?
2. Üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimleri akademik unvana göre farklılaşmakta mıdır?
4. Üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimlerinde alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, var olan durumu olduğu gibi saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır ve bundan dolayı bu araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte olan ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1995).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu farklı üniversitelerde görev yapan senato üyeleri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklem yönteminin kullanıldığı araştırmada, çevrimiçi olarak hazırlanan veri toplama araçları farklı üniversitelerde görev yapan senato üyeleri ile paylaşılarak gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulması talep edilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya dâhil olan 208 senato üyesi ile araştırma tamamlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin frekans dağılımları

		N	%
Cinsiyet	Kadın	38	18,3
	Erkek	170	81,7
TOPLAM		208	100,0
Unvan	Öğretim Görevlisi	15	7,2
	Dr. Öğr. Üyesi	34	16,3
	Doç. Dr.	64	30,8
	Prof. Dr.	95	45,7
TOPLAM		208	100,0

Veri toplama araçları

Veri toplama aşamasında senato üyelerinin cinsiyet ve unvan bilgilerinin sorulduğu kişisel bilgi formu ile birlikte, Dursun, Günay ve Yenel (2019) tarafından geliştirilen Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği (ÇYLYÖ) kullanılmıştır. Katılımcıların çok yönlü liderlik yönelimlerini belirlemek üzere uygulanan bu ölçek, 5'li likert tipinde 19 maddeden oluşmaktadır. Politik liderlik (5 madde), insan kaynaklı liderlik (5 madde), karizmatik liderlik (5 madde) ve yapısal liderlik (4 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam puanı olmayıp ölçek alt boyutlar kapsamında değerlendirilmektedir. Alt boyuttan elde edilen yüksek puanlar bireyin ilgili boyuttaki liderlik yönelimine eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayıları politik liderlik alt boyutu için 0,80; insan kaynaklı liderlik alt boyutu için 0,79; karizmatik liderlik alt boyutu için 0,78 ve yapısal liderlik alt boyutu için 0,66'dır. Ölçeğin genel iç tutarlık katsayısı ise 0,88 olarak hesaplanmıştır.

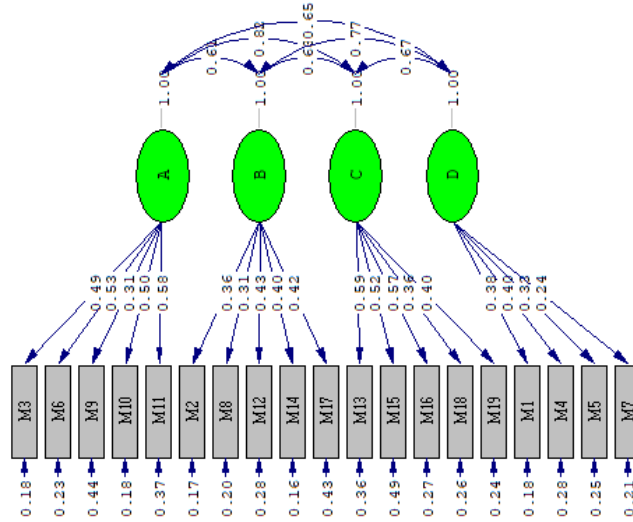
Ölçeğin yapı geçerliğinin değerlendirilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Uyum Aralığı		Uyum İndeksleri	Sonuç
	MU	KEU		
χ^2/df	≤ 3	3-5	3	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	$\leq ,05$,05-,10	,10	Kabul edilebilir uyum
S-RMR	$\leq ,05$,05-,10	,08	Kabul edilebilir uyum
CFI	$\geq ,95$,90-,95	,92	Kabul edilebilir uyum

MU: Mükemmel uyum; KEU: Kabul edilebilir uyum

Tablo 2'ye göre ölçeğin dört boyutlu bir yapıya sahip olduğu doğrulanmıştır (Bollen, 1989; Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi path diagramı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı

Verilerin Analizi

Analizlere geçmeden önce verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek üzere normallik testleri yapılmıştır. Verinin normal dağılım gösterdiği ve parametrik testlerin diğer varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiş ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde alt boyutların ortalama puanı kullanılmıştır. Bu bağlamda her bir alt boyutta elde edilen ortalama puanlar 1,00-2,33 düşük; 2,33-3,66 orta ve 3,66-5,00 yüksek düzey olarak yorumlanmıştır. Katılımcıların çok yönlü liderlik yönelimleri için alt boyutlar düzeyinde betimsel istatistikler elde edilmiştir. Çok yönlü liderlik yönelimlerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem t Testi; akademik unvana göre farklılığı test etmek içinse Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Katılımcıların çok yönlü liderlik yönelimleri alt boyutları arasındaki farklılıkların tespitinde ise tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimleri, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda açıklanmıştır.

Üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimlerine yönelim düzeylerinin incelenmesi

Üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimleri alt boyutlar için ayrı ayrı incelenmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimlerine ilişkin betimsel istatistikler

ÇYLYÖ	N	Min.	Maks.	\bar{X}	SS
Politik Liderlik	208	2,20	5,00	3,87	,537
İnsan Kaynaklı Liderlik	208	2,60	5,00	4,43	,444

Karizmatik Liderlik	208	2,20	5,00	3,93	,549
Yapısal Liderlik	208	2,40	4,00	3,54	,330

Tablo 3'te üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimleri alt boyutlar için ayrı ayrı incelendiğinde liderlik yönelimi ortalamalarının politik liderlik için 3,87; insan kaynaklı liderlik için 4,43; karizmatik liderlik için 3,93 ve son olarak yapısal liderlik için 3,54 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların çok yönlü liderlik yönelimleri yapısal liderlik boyutunda orta; diğer boyutlarda ise yüksek düzeydedir.

Üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimlerine yönelimlerinin cinsiyete göre incelenmesi

Üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Üniversite senato üyelerinin cinsiyete göre ÇYLYÖ alt boyut puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

ÇYLYÖ	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Politik Liderlik	Kadın	38	3,92	,500	,627	,531
	Erkek	170	3,86	,546		
İnsan Kaynaklı Liderlik	Kadın	38	4,55	,362	1,770	,078
	Erkek	170	4,41	,457		
Karizmatik Liderlik	Kadın	38	4,01	,537	,888	,375
	Erkek	170	3,92	,552		
Yapısal Liderlik	Kadın	38	3,56	,369	,301	,764
	Erkek	170	3,54	,322		

Tablo 4'e göre üniversite senato üyelerinin ÇYLYÖ alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$).

Üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimlerine yönelimlerinin akademik unvana göre incelenmesi

Üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimlerinin akademik unvana göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Üniversite senato üyelerinin akademik unvana göre ÇYLYÖ alt boyut puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Alt boyutlar		N	\bar{X}	Ss	F	p
Politik Liderlik	Öğr. Gör.	15	3,87	,445	,947	,419
	Dr. Öğr. Üyesi	34	3,85	,546		
	Doç. Dr.	64	3,96	,580		
İnsan Kaynaklı Liderlik	Prof. Dr.	95	3,81	,515	,059	,981
	Öğr. Gör.	15	4,45	,573		
	Dr. Öğr. Üyesi	34	4,45	,384		
Karizmatik Liderlik	Doç. Dr.	64	4,44	,468	,536	,658
	Prof. Dr.	95	4,42	,430		
	Öğr. Gör.	15	3,99	,542		
Yapısal Liderlik	Dr. Öğr. Üyesi	34	3,88	,509	,786	,503
	Doç. Dr.	64	3,99	,596		
	Prof. Dr.	95	3,90	,534		
	Öğr. Gör.	15	3,63	,426		
	Dr. Öğr. Üyesi	34	3,51	,362		
	Doç. Dr.	64	3,58	,329		
	Prof. Dr.	95	3,52	,303		

Tablo 5'e göre üniversite senato üyelerinin ÇYLYÖ alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında akademik unvana göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$).

Üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimleri yönelimleri arasındaki farklılığın incelenmesi

Üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Üniversite senato üyelerinin ÇYLYÖ alt boyut puanları arasındaki farklılığa ilişkin tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Deneklerarası	116,260	207	,562	251,683	,000	1-2, 1-4
Ölçüm	84,353	2,670	31,591			2-3, 2-4
Hata	69,377	552,720	,126			3-4
Toplam	269,99	762,39				

Üniversite senato üyelerinin ÇYLYÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F = 251,683$; $p<,001$). Alt boyutlardan elde edilen puanlar arasındaki farkın hangi boyutlardan kaynaklandığı Bonferroni testi ile incelenmiştir. Buna göre farkın insan kaynaklı liderlik boyutu ile diğer boyutlar arasında ve insan kaynaklı liderlik boyutu lehine olduğu görülmektedir. Diğer farkın ise yapısal liderlik boyutu ile diğer boyutlar arasında yapısal liderlik aleyhine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle üniversite senato üyelerinin insan kaynaklı liderlik yöneliminden elde ettikleri puanlar ($\bar{X} = 4,43$), diğer boyutlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Üniversite senato üyelerinin yapısal liderlik boyutundan elde ettikleri puanlar ($\bar{X} = 3,54$) diğer boyutlara göre anlamlı düzeyde düşüktür. Politik liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

TARTIŞMA, SONUÇ

Üniversiteler, toplumun bilgi üretimine, bilimsel araştırmalara, öğrenci yetiştirmeye ve toplumsal gelişime katkı sağlayan önemli kurumlardır. Bu kurumların yönetiminde etkin bir liderlik, akademik başarı, kurumsal yönetişim ve toplumsal etki açısından kritik öneme sahiptir. Üniversitelerin yüksek yönetim organlarından biri olan senato, akademik, idari ve mali kararlar alır. Senato üyelerinin liderlik yönelimleri, üniversitenin stratejik vizyonunu şekillendirme, akademik politikaları belirleme ve üniversite topluluğunun çeşitli paydaşları arasında işbirliği ve uyum sağlama konusunda kritik bir rol oynar. Farklı liderlik yönelimleri, farklı senato üyelerinin yaklaşımlarını ve tercihlerini yansıtır ve bu da üniversitenin karar alma süreçlerinde çeşitlilik ve dengenin korunmasına katkı sağlar. Örneğin, politik liderlik tarzı, senato üyelerinin politika oluşturma ve stratejik yönlendirme konusundaki becerilerini vurgularken, insan kaynaklı liderlik tarzı, üniversite personeli ve öğrencileriyle etkili bir şekilde iletişim ve etkileşim kurma yeteneğini öne çıkarır.

Bu çalışmada üniversite senato üyelerinin liderlik yönelimlerini belirleyerek, liderlik yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda üniversite senato üyelerinin politik, insan kaynaklı ve karizmatik liderlik alt boyutlarında yüksek, yapısal liderlik alt boyutunda ise orta düzey liderlik yönelimleri olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite senato üyelerinin liderlik yönelimleri cinsiyet açısından incelendiğinde, çok yönlü liderlik yönelimleri alt boyutlarından elde edilen ortalamaların cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar (Senger ve Kaya, 2017) bulunmakla birlikte Durmuş vd. (2023) idari görevi bulunan akademisyenlerin liderlik yönelimleri üzerine yaptıkları çalışmada insan kaynaklı liderlik boyutunda erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda yazarlar bu farklılığın, toplumsal ve kültürel normlardan kaynaklanabileceğini vurgulamışlardır.

Üniversite senato üyelerinin liderlik yönelimleri akademik unvan açısından incelendiğinde, çok yönlü liderlik yönelimleri alt boyutlarından elde edilen ortalamaların akademik unvana göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Son olarak üniversite senato üyelerinin çok yönlü liderlik yönelimleri alt boyutlarından elde edilen ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Öyle ki; üniversite senato üyelerinin insan kaynaklı liderlik yönelimi yönelimleri diğer alt boyutlara göre anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. İnsan kaynaklı liderliğin diğer boyutlardan yüksek

çıkmasında katılımcıların bağlı buldukları kurumların kültürü ve değerlerinin insan odaklı olduğu, çalışanların fikirlerine önem gösterdiği anlamlarına gelebileceği gibi (Özdemir, 2021); bu farklılığın toplum kültüründen de kaynaklanabileceği unutulmamalıdır. Bununla birlikte üniversite senato üyelerinin yapısal liderlik yönelimi yönelimleri orta düzeyde olmakla birlikte diğer alt boyutlara göre anlamlı bir şekilde düşük çıkmıştır. Bu bulgunun tersine Durmuş vd. (2023) liderlik konumundaki akademisyenlerin yapısal liderlik yönelimlerinde en yüksek ortalamaları elde etmiştir. Yapılacak nitel çalışmalar ile bu farklılıkların nedenleri araştırılabilir. Bununla birlikte senato üyelerinin çoklu liderlik yönelimlerini etkileyen faktörler araştırılarak kurumlarda çoklu liderlik yönelimlerini destekleyecek planlamalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models, *Sociological Methods and Research*, (173), 303–316.
2. Browne, M. & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of testing structural equation models*, *Testing Structural Equation Models*. Sage Publications.
3. Çelikdağ, C. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Erzurum ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Atatürk Üniversitesi.
4. Durmuş, G., Doğan, P. K., & Ceyhan, S. (2023). İdari göreve sahip spor bilimleri akademisyenlerinin enneagram kişilik tipleri ile çok yönlü liderlik yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 21-38.
5. Dursun, M., Günay, M., & Yenel, İ. F. (2019). Çok yönlü liderlik yönelimleri ölçeği (ÇYLYÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 2(2), 333-347.
6. Erçetin, Ş. Ş., & Başkan, G. A. (2000). Yeni yüzyıl için Türk üniversite dekanlarının kişisel ve örgütsel vizyonları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 66-71.
7. Greenwood, M. T. (2008). *The role of the chief academic officer: Leadership frame alignment within the office of the CAO in the Massachusetts community college system* [Unpublished doctoral dissertation], Capella University.
8. Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.

9. Hacifazlıoğlu, Ö. (2010). Yükseköğretimde lider olarak göreve uyum sağlama süreci: Türkiye ve Amerika'dan kadın liderlerin deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4), 2221-2273.
10. Hersey P., Blanchard K.H., Johnson D.E. (2008). *Management of Organizational Behavior; Leading Human Resources*, Pearson Prentice Hall.
11. Hoştut, S. (2018). Türk üniversitelerin paydaş analizi. *Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(3), 188-200.
12. Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
13. Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
14. Ozmutaf, N. M., & Kayalar, M. (2008). Sivil toplum kuruluşlarında gelecek yönelimli lider performans profili: İstatistiksel bir yaklaşım. *Ege Academic Review*, 8(2), 563-585.
15. Özdemir, İ. (2021). Yeni yönetim yaklaşımlarının iletişim anlayışı. *Etkileşim*, (8), 36-63.
16. Özkanlı, Ö., & White, K. (2009). Gender and leadership in Turkish and Australian universities. *Equal Opportunities International*, 28(4), 324-335.
17. Sathye, M. (2004). Leadership in Higher Education: A Qualitative Study, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5 (3).
18. Senger, K., & Kaya, H. İ. (2017). Öğretmenlerin liderlik yönelim algılarının yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 9(36), 168-175.
19. Sıvacı, S.Y. & Kuzu, Y. (2023). İhtisas üniversitelerindeki senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1515-1525.
20. Sypawka W. (2008). *A study of division deans' in the North Carolina Community College System self perceived leadership style based on Bolman and Deal's four frame theory* [Unpublished doctoral dissertation]. East Carolina University.
21. Şimşek, E. & Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Bolman ve Deal'in dört çerçeve modeline göre akademik liderlerin liderlik yaklaşımlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 81-94.

22. Treadway, D. C., Hochwarter, W. A., Ferris, G. R., Kacmar, C. J., Douglas, C., Ammeter, A. P., & Buckley, M. R. (2004). Leader political skill and employee reactions. *The Leadership Quarterly*, 15(4), 493-513.
23. Vatanartıran, S. (2013). Roles and functions of university senates in Turkish universities. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
24. Vatanartıran, S., & Garipağaoğlu, B. Ç. (2013). Why do department chairs suffer the most in higher education hierarchy. *The Business Review Cambridge*, 21(2), 189-196.



TOPLUMSAL DEĞERLER, YAPAY ZEKÂ VE ETİK TARTIŞMASI: KÜBRA DİZİSİ İNCELEMESİ

SOCIAL VALUES, ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ETHICS DISCUSSION: KÜBRA SERIES REVIEW

CANAN GÖNÜLLÜ

1 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Burdur, Türkiye, cgonullu@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Yapay zekâ ve makine öğrenmesi ile ilgili gelişmeler gün geçtikçe ilginç hale gelmektedir. Yapay zekâ uygulamalarının ortaya çıktığı ilk zamanlarda kısıtlı bir öğrenme alanı ve etkisi olacağı yönündeki tartışmaların aksine, günümüzde sanal gerçeklik ve yapay zekâ uygulamalarının geldiği son halin; gerçeğin kurgudan ayrılmasını zorlaştığı söylenebilmektedir. Yapay zekâ uygulamalarının, gündelik yaşam pratiklerimizi de etkilemeye başladığı bu dönemlerde, yapay zekânın teknik özelliklerine ek olarak toplumsal değer ve etik tartışmalarının da yapılmaya başlanıldığı görülmektedir.

Bu çalışmada, toplumsal değerler ve din olgusunun yapay zekâ ile ilişkilendirildiği bir televizyon dizisi olan 'Kübra' incelenmiştir. Bireylerin toplumsal değerleri yeniden ürettikleri günümüzde, din olgusu üzerinden toplum davranışı ve etik anlayışının bir çözümlemesi yapılmaya çalışılmıştır. Araştırma yöntemi olarak içerik analizi seçilmiştir ve göstergebilimden de faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, yapay zekânın hayatımızın her alanında etkileri görülürken; özellikle dini değerler ve inanışlarımız konusunda çeşitli suiistimallerin yapılabileceği ve bireylerin bu konuda savunmasız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Değerler, Yapay Zeka, Etik, Din.

ABSTRACT

Developments related to artificial intelligence and machine learning are becoming interesting day by day. Contrary to the discussions that artificial intelligence applications would have a limited learning area and impact when they first emerged, the current state of virtual reality and artificial intelligence applications today; It can be said that it becomes difficult to separate fact from fiction. In these periods when artificial intelligence applications have begun to affect our daily life practices, it is seen that social values and ethics discussions have begun to be held in addition to the technical features of artificial intelligence.

In this study, 'Kübra', a television series in which social values and religion are associated with artificial intelligence, was examined. In today's world where individuals reproduce social values, an attempt has been made to analyze social behavior and ethics through the phenomenon of religion. Content analysis was chosen as the research method and semiotics was also used. As a result of the research, while the effects of artificial intelligence are seen in all areas of our lives; It has been concluded that various abuses can be made, especially regarding our religious values and beliefs, and that individuals are vulnerable in this regard.

Key words: Social Values, Artificial Intelligence, Ethics, Religion.

GİRİŞ

Dijitalleşme, günümüz toplumlarında, toplumsal yapı unsurlarını en fazla dönüştüren gelişmelerden biri olarak görünmektedir. Üretim ilişkilerinden insan ilişkilerine kadar pek çok alanda dijitalleşmeyle birlikte yeni gündelik yaşam pratikleri kazanmakta ve kazandığımız bu pratiklerle hayatlarımızı şekillendirmeye devam etmekteyiz. Dijitalleşme özünde salt teknolojik bir süreç gibi görünse de dijitalleşmenin yaşamlarımızda neden olduğu değişimler ve bu değişimlerin bireylere olan etkisi dijitalleşmenin sosyolojik yönünün önemini ortaya koymaktadır. Yapay zekâ etiği, ekran bağımlılığı, sanal cemaatler gibi kavramlar; dijitalleşmenin sadece teknik özelliklerinin olmadığına en büyük kanıtlarındandır.

Bu noktada Castells'in (2008: 6) de belirttiği gibi, teknolojinin toplumu belirlemediğini unutmamak gereklidir. Toplum da teknolojik değişimin yönünü çizmemektedir. Bilimsel keşifler, teknolojik yenilikler ve bu değişimlerin toplumsal uygulanma süreçlerine; teker teker bireylerin yaratıcılık ve girişimcilik kapasiteleri de etki etmektedir. Toplum ve teknolojinin karşılıklı etkileşimi karmaşık bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplumsal değerlerin de bu açıdan bakıldığında, teknolojik gelişmelerle karşılıklı bir etkileşim halinde olduğu söylenebilmektedir. Teknolojinin, toplumların değerlerine uygun şekilde kullanıldığına dikkat çekerken; değer kavramını açıklamakta fayda görülmektedir.

Sosyolojik açıdan değerlerin, birey, grup ya da toplum ile model, amaç ve farklı sosyo-kültürel unsurların önemlerini ölçmeye yarayan ölçütler olduğunu söylemek mümkündür. Yani değere konu olan unsur; bir nesne, davranış, kurum ya da rol olabilmektedir (Topçuoğlu, 1971).

Güngör (1998), değerleri; estetik, teorik, ekonomik, siyasal, sosyal ve dinsel olarak farklı gruplara ayırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, değer denilen olgunun tek bir yönü olmadığını görmek de mümkündür.

İnsanların hayat görüşleri ve felsefelerinin tamamlayıcı olarak görülen değerler, yaşadığı değerler sistemini de oluşturmaktadır. Bireyler, amaçlarına, hedeflerine, ideallerine, düşünce ve davranış biçimlerine uygun değerleri benimsemektedir. Amaç ve hedeflerine uygun olarak kimi bireyler dini, kimileri edebi, kimileri materyalist ya da oportünist yaklaşımları benimseyebilmektedir (Ünal, 1981). Bu noktada etik kavramı gündeme gelmekte ve anlam kazanmaktadır.

Cevizci (2002: 1-3), etik kavramını; "Belli bir yaşama idealini hayata geçirebilmek için mücadele eden, çağı ve üyesi olduğu toplumun yaşayışını eleştiren, hatta mahkûm eden, mevcut değerler silsilesi yerine alternatif değerleri koyan, yaşama kurallarını açık seçik tanımlayan, kısaca hayata anlam katan ahlaki ilkeler teorisi, felsefe disiplini" olarak tanımlamaktadır.

Etik kavramı, 'ideal' davranışla ilişkilendirilerek anlatılma potansiyeli taşımaktadır. Bireylerin sahip olduğu değerleri, toplumsallaşma söz konusu olduğunda davranışa dönüştürürken izlemesi gereken birtakım etik ilkeler olduğunu söylemek de mümkündür. Etik kavramı, içinde inancı da barındırdığı için kavram genel-geçer, evrensel bir tanıma sahip olamamaktadır. Bireylerin inançları gereği gerçekleştirilmesi 'ideal' davranış örüntüleri farklılaşabilmektedir. Gerçeklik tek ve değişmez gibi görünse de bakış açısına bağlı olarak bireylerin inançlarında yapıcı ve yıkıcı etkiler yapabilmeleri mümkündür; teknoloji destekli gerçekliklerin yaratılması, bu konuyu çok daha karmaşık hale getirebilmektedir. Bu sebeple dijitalleşmenin toplumsal yapıyı, kurumları, kültürü ve gündelik yaşam pratiklerini son derece etkilediği ve değiştirdiği günümüz toplumlarında, yapay zekâ, makine öğrenmesi, derin öğrenme gibi kavramların çok yönlü olarak incelenmesi bir gereklilik haline gelmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma geleneğinden göstergebilim ve içerik analizi kullanılmıştır. KUBRA Dizisi'nde yer alan içeriklerin, bütünsel bir çözümlenmesinin yapılabilmesi için hem göstergelerin incelenmesine hem de içeriklerin derinlemesine anlaşılmasına ihtiyaç duyulduğu düşünülmüştür.

Göstergebilim, sosyal bilimlerde sık kullanılan bir inceleme yöntemi olarak görülmektedir. İnançlar, semboller, diller, töreler, bunun yanı sıra sinema, edebiyat, tiyatro, resim, fotoğraf gösterge kabul edilen araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple insanın dünyayı anlamasına yönelik bir niteliğe sahiptir. Tüm kültürel olgu ve faaliyetler de kendi içinde çeşitli anlamlar içermesi sebebiyle göstergelerin iyi incelenmesi gerekmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu çalışmada da KUBRA Dizi'sinde geçen göstergelerin tespiti ve analiz edilmesi hedeflenmiştir.

BULGULAR

Araştırma, KUBRA dizisinin konu edindiği yapay zekânın toplumsal değerler ve inançlar üzerindeki etkisinin boyutlarını araştırmaktadır. Bu araştırma yapılırken, yapay zekâ ve etik boyut ilişkisine de dikkat çekmek amaçlanmıştır. KUBRA dizisinin seçilmesinin sebebi; dizinin, araştırma konularının tamamı konusunda içerik barındırmasıdır.

Dizi, bir otomobil tamircisinde çalışan bir gencin, dini içerik paylaşmak için yüklediği bir sohbet uygulamasında bir kullanıcıdan gelen mesajlar sonrası, gencin Allah'tan mesaj aldığını düşünmesi üzerine kurgulanmış bir senaryodan oluşmaktadır.

Gökhan adlı karakter, askerlik öncesi seküler bir hayat biçimi benimsemişken, askerden terhis olmadan bir hafta önce, arkadaşlarıyla birlikte silahlı saldırıya uğrayıp saldırıdan kurtulan tek kişi oluyor. Bunun sonucunda ontolojik bir sorgulamaya girişip muhafazakar bir hayat yaşama yönünde bir tercihte bulunuyor. Bu sırada kullanmış olduğu uygulamadan gelen mesajlarla, gündelik yaşantısında olan ve olabileme potansiyeli olan olaylar hakkında kendisine bilgiler veriyor.

Uygulamayı ve kendisine gelen mesajları önce yakın çevresiyle paylaşıyor. Babasının yakın zaman önce vefat etmesinin ardından kız kardeşinin yaşadığı depresyona şahit olurken, kız kardeşinin babasıyla konuşmasına şahitlik de ediyor. Böylece kız kardeşi kendisine inanıp gelen mesajların Allah'tan olduğuna ikna oluyor. Benzer şekilde bazı olaylar hakkındaki öngörülerinin doğru çıkmasıyla bu konuda bir ün kazanmaya ve çevresinde kendisine inanan insanlar toplanmaya başlıyor.

Konu ulusal basına düştükten sonra da kendisine hem inananlar hem de inanmayanlar oluyor. Dizi bu minvalde devam ederken; sezonun son bölümünde; Silikon Vadisi'nden gelen bir grup gencin, Knowledge Unit Base Reasoning Automaton (KUBRA) isimli bir uygulamayı denemeye çalıştıkları bilgisi veriliyor. Aslında dizide gerçekleşen bütün olayların, yapay zekânın; gerek çevredeki mobeseleri kullanarak, gerek sistemlere girip çeşitli bilgilere erişerek, gerekse de taklit yoluyla ses ve görüntü taklit etme imkânlarından faydalanarak kısıtlı algıdaki insanların, inançları yönünde yönlendirme yaptığı sonucuna ulaşıyor.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Teknolojinin sınırlarının çizilemediği günümüz toplumlarında, bilginin maksimum önemde olmasının yanı sıra; bilginin doğru ve etik olması gerektiğinin de üzerinde durulması giderek anlam ve önem kazanmaktadır.

İnançlar, bireylerin kolay manipüle edilebildikleri alanlardan birini temsil etmektedir. Bireylerin, inanç konusunda kimi zaman rasyonel, somut ve güvenilir kanıtlara ihtiyacı olmayabilmektedir. Bu noktada da gerçeğin yakın bir simülasyonu olan dijital unsurlar devreye girdiğinde, bireylerin baş etmekte zorlanabilecekleri yapay gerçeklikler inşa edilebilmekte ve inşa edilen yeni gerçeklik; gerçekliğin yerini alabilmektedir.

Teknoloji kullanımı, geçmişten bu yana salt insan ve insanlığın faydasına olmamıştır. Yapay zekânın yapabilirleri, her anlamda sınırları zorlarken; kötü amaçlarla ya da zarar vermek için kullanımının yaygınlaşması, toplumsal bir kargaşaya neden olabilecek bir duruma da gelebilme potansiyeli taşımaktadır.

Toplumsal değerler olarak ele alınabilecek bütün unsurlar; bireylerin manevi yönlerine de etki edebilme potansiyeline sahiptir. İrrasyonel bir biçimde, etik olmayan unsurların da dâhil edilmesiyle yapay zekâ; toplumların istikrar, düzen ve bir sistem içinde yaşamasının önünde engel teşkil edebilecek bir potansiyeli de taşımaktadır.

Günümüz toplumlarında, bilgisayar teknolojilerinin geldiği boyutlar dikkate alındığında; yapay zekâyı sadece teknolojik bir gelişme olarak ele almak; yapay zekâyı kullanan ve yapay zekâdan çeşitli açılardan etkilenen toplum bireyleri için eksik kalacak bir değerlendirme biçimi olacaktır.

Yapay zekâ alanında uzmanlaşan yazılımcıların yapay zekâ felsefesi ve etiği ile ilgili çalışmaları da eş zamanlı olarak sürdürmeleri ve benzer biçimde sosyal bilimcilerin de yapay zekânın toplumu etkileyen alanlarıyla ilgili olarak daha çok araştırma yapmaları gerekmektedir.

KAYNAKÇA

1. Castells, M. (2008). Enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür. (Birinci Cilt: Ağ Toplumunun Yükselişi). (Çev. Ebru Kılıç). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
2. Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. Engin Yayıncılık.
3. Güngör, E. (1998). Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar, Ötüken Yayınevi.
4. Şimşek, H., Yıldırım, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
5. Topçuoğlu, H. (1971). *Genel sosyoloji* (Ders Notları).
6. Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma*. A.Ü.D.T.C.F.

PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMIYLA DESTEKLENMİŞ FEN DENEYLERİNİN ORTAOKUL DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

(THE EFFECT OF SCIENCE EXPERIMENTS SUPPORTED BY PROJECT-BASED LEARNING APPROACH ON ACADEMIC ACHIEVEMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS)

AYDIN SELLİOĞ1

¹ Mersin Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Mersin, Türkiye, selliog@hotmil.com

ÖZET

Fen deneyleri öğrencilere somut ve deneysel öğrenme fırsatları sunar, bu da soyut bilimsel kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bu bağlamda proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla desteklenmiş fen deneylerinin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin akademik başarısına olan etkisi amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen çalışma, “Fen Demek Deneysel Demek” adlı uluslararası eTwinning projesi kapsamında Türkiye (10), Slovakya (1), Polonya (1), Fransa (1), Azerbaycan (1), Almanya (1), İspanya (1) ve Romanya (1) olmak üzere toplam 17 okul ortaklığında yenilikçi öğrenme uygulamalarıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan çalışma ulusal ve Avrupa kalite etiketleri almıştır. Çalışmanın deneysel kısmında, uygulama öncesi ve sonrasında oluşan etkiyi belirlemek amacıyla yarı deneysel desen ön-son test tek gruplu model kullanılmıştır. 5 ay süren çalışmada 173 ortaokul düzeyinde öğrenci yer almıştır. Yapılan etkinliklerde basit araçlarla laboratuvar kurallarına uygulamalı bir şekilde uyarak deneyler yapılmış ve öğrencilerin fen konularını daha iyi anlamaları sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Proje Tabanlı Öğrenme, Fen Deneyleri, Ortaokul Öğrencileri, eTwinning

ABSTRACT

Science experiments provide students with concrete and experiential learning opportunities, which leads to a better understanding of abstract scientific concepts. In this context, the effect of science experiments supported by project-based learning approach on the academic achievement of secondary school students was aimed. The study was prepared with innovative learning practices within the scope of the international eTwinning project "Science Means Experiment" in partnership with 17 schools including Turkey (10), Slovakia (1), Poland (1), France (1), Azerbaijan (1), Germany (1), Spain (1) and Romania (1). The study prepared in this context has received national and European quality labels. In the experimental part of the study, a quasi-experimental design pre-post test one-group model was used to determine the effect before and after the application. 173 secondary school students took part in the 5-month study. In the activities, experiments were carried out with simple tools by following the laboratory rules in a practical way and students were provided with a better understanding of science subjects.

Keywords: Project Based Learning, Science Experiments, Secondary School Students, eTwinning

1. INTRODUCTION

Science course contains both theoretical and practical dimensions together. In addition, it allows the integration of existing knowledge with technology, its use in the laboratory environment and its association with daily life. Therefore, laboratory experiments help to concretise many abstract concepts in science. However, the increase in abstract concepts negatively affects students' concept learning, establishing relationships between concepts and making meaningful connections between subjects. Therefore, the level of understanding

should be increased by supporting abstract concepts with concrete examples and materials from daily life. Therefore, the basic concepts in the content of the course should be examined in depth and concept learning should be ensured (Azar, 2001). It is important for students to learn scientific terms so that they can talk about science and establish the relationship between what they observe and what they express (Leung, 2008). In addition, without a laboratory, it is difficult for students to comprehend science concepts, many of which are abstract, and to gain permanent habits (Çepni, et al., 1995). Laboratory environment is an area where students have scientific experiences, encounter different problems, form hypotheses, test them and discuss their problem solving skills, and at the same time have the opportunity to understand the research-based structure of science (Altun, 2004). The experiments conducted here are important both in terms of acquiring conceptual knowledge and having the basic skills necessary for future life (Ocak, et al., 2005). Thus, with the increase in students' attitudes and interest in the course in laboratory experiments, permanent learning is provided and the development of cognitive, sensory and psychomotor skills is supported (Yazıcı & Kurt, 2018). In addition, science education involving experiments provides students with inquiry skills, teaches them to identify problems and encourages them to find solutions by co-operation (Ekici, et al., 2002), supports students' cognitive development by helping them construct their science knowledge, improve their problem solving skills, work in co-operation and develop their research skills (Baran & Doğan, 2004; Hofstein & Lunetta, 2004). Therefore, experiments play an extremely important role in order to concretise concepts and associate them with daily life (Yıldız et al., 2006; Akkuş & Kadayıfçı, 2007). Therefore, including experiments in science courses helps students to learn permanently.

Experiments are important in the use of basic tools and equipment and out-of-school laboratory environments (Önen & Çömek, 2011). In science lessons, teachers' concretisation of concepts by using the tools and equipment around them contributes to students' learning by gaining experiences and increasing the permanence of learning (Azar, 2001). Science experiments carried out with these tools and materials provide students with the ability to design simple devices by conducting multiple experiments, while at the same time providing them with a better understanding of the nature, basic concepts, principles and laws of science (Uzal, et al., 2010). Therefore, experiments conducted in science courses enable children to understand nature and solve the problems they encounter in technology (Soylu, 2004). These experiments contribute to the development of many science-related skills of students (Klemm & Plourde, 2003). For this reason, it is necessary to implement experiments using

simple tools and equipment with students at the secondary school level (Lee, 2001). As can be seen, experimental applications using basic tools and equipment in science lessons also improve students' skills.

When the studies conducted in the literature are examined; for experimentation in science course in the distance education process (Sarioğlan, et al., 2020), for the attitude of secondary school students towards science experiments (Açık, 2012; Kumru, 2020), for the attitudes of science teachers towards the purposes of science experiments (Yıldız, 2006), for students' access to scientific knowledge through simple science experiments (Nasırlı, et al, 2019), on teacher views of science experiments with simple tools and equipment (Önen & Çömek, 2011; Uzal, et al., 2010), on the effect of inquiry-based learning with innovative science experiments on different variables in students (Cin, 2018). However, no study was found to determine the effect of science experiments supported by project-based learning approach on the academic achievement of secondary school students. This approach encourages students' active participation and makes the learning process more effective. By placing science experiments in real life contexts, it enables students to better understand the subjects. It also develops creative thinking and problem solving skills and increases students' motivation. Project-based studies involve evaluating students' performances and receiving feedback. Thus, it helps students to identify their strengths and improve their development areas. Therefore, it is thought that this study will make an important contribution to make science education more effective and enable students to understand science subjects more deeply. For this reason, the aim of this study was to determine the effect of science experiments supported by project-based learning approach on the academic achievement of secondary school students.

2. METHOD

In this section, the research model, participants and implementation process are presented.

2.1. Research Model

In this study, in order to determine the effect of science experiments supported by project-based learning approach on the academic achievement of secondary school students, one-group pre-test post-test quasi-experimental design was preferred among quantitative research methods. In this design, the intervention to determine the cause-effect relationship, which is a study model directly controlled by the researcher, takes place under the direct supervision of the researcher (Karasar, 2015). For this purpose, a study group is selected to represent the target population in accordance with the objective of the study. Then, the effect

of the intervention is examined by following the pre-test, intervention and post-test steps (Creswell, 2016). In this study, activities based on project-based learning approach were used as intervention tools.

2.2. Participants

The study was prepared with innovative learning practices within the scope of the eTwinning project "Science Means Experiment" in partnership with 17 schools in Turkey (10), Slovakia (1), Poland (1), France (1), Azerbaijan (1), Germany (1), Spain (1) and Romania (1). In this direction, 173 secondary school volunteer students took part in the study, which lasted for 5 months using a project-based learning approach. In accordance with the purpose of the study, convenience sampling method was preferred from non-probability based sampling methods. This method involves selecting samples from easily accessible and applicable units, taking into account various limitations (Büyüköztürk, et al., 2016). Before the study, information was given to the parents and the "Parental Consent Form" was filled out by the parents.

2.3. Application Process

- Students were given a pre-test before the project and their readiness was determined. In addition, misconceptions of the students were also determined. Afterwards, out-of-laboratory teacher demonstration experiments were carried out to eliminate misconceptions and studies were carried out to find images with a microscope.
- Students did research to learn laboratory rules. They discussed the rules among themselves using the discussion method. They also developed media literacy skills by learning how to access scientific information. Then, they acted out the laboratory rules they learnt in the classroom by making a drama. In the drama, firstly the wrong application and then the application that should be done were shown and attracted the attention of the students.
- By conducting science experiments with simple tools, it was stated that students can conduct experiments with all kinds of tools in any environment.
- The experiments determined by the students under the guidance of the teachers were carried out every week in the lesson.
- In mixed school experiments using the demonstration technique, students learnt how to
- perform the experiments performed by other schools and applied them in their own classes. Thus, by receiving information from international students through peer learning, they improved their foreign language and culture. In addition, students developed skills

such as self-esteem, self-efficacy, self-expression, empathy, problem solving and creativity.

- With the mixed teams formed from the participants, online experiments were carried out on the zoom platform every week respectively. Thus, the students showed by doing and experiencing that experiments are not only done in classrooms and that experiments can be done anywhere, even with simple materials.
- At the end of the study, a post-test was conducted and the learning level of the students was determined as a result of the project.

3. FINDINGS

In this section, the findings for the students are presented.

The answers given by the students participating in the study to the question ‘What is your interest in the subjects of science course?’ are given in Figure 3.1.

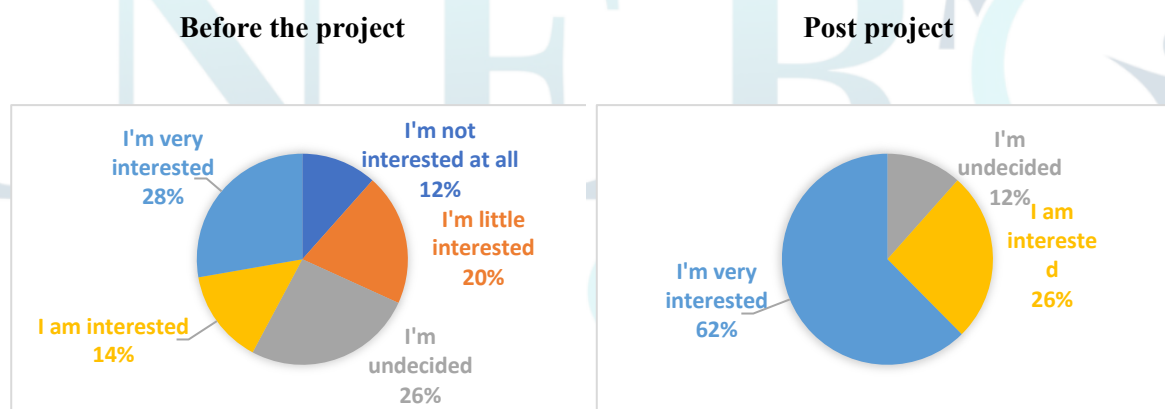


Figure 3.1. Students' interest in science subjects

When Figure 3.1 is analysed, the interest of the students participating in the study towards science subjects before the project was determined as I'm very interested 28%, I'm interested 14%, I'm undecided 26%, I'm little interested 20% and I'm not interested at all 12%. After the project, these rates were determined as I'm very interested 62%, I'm interested 26%, I'm undecided 12%.

The answers given by the students participating in the study to the question ‘How confident are you in making and presenting projects?’ are given in Figure 3.2.

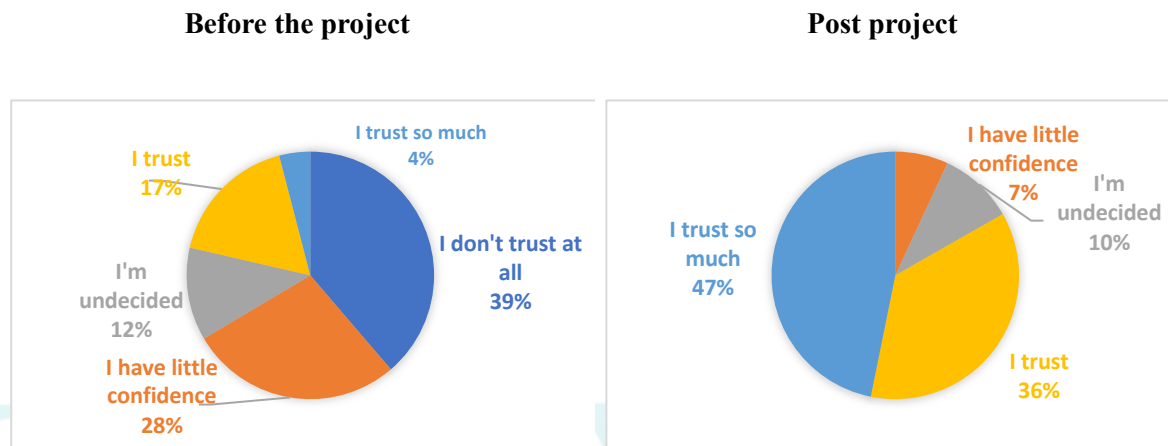


Figure 3.2. Students' confidence in making and presenting projects

When Figure 3.2 is analysed, it is seen that the students who participated in the study were I trust so much 4%, I trust 17%, I'm undecided 12%, I have little confidence 28% and I don't trust at all 39% in making and presenting projects before the project. After the project, these rates were I trust so much 47%, I trust 36%, I'm undecided 10% and I have little confidence 7%.

The answers given by the students to the question 'Do you like doing science experiments?' are given in Figure 3.3.

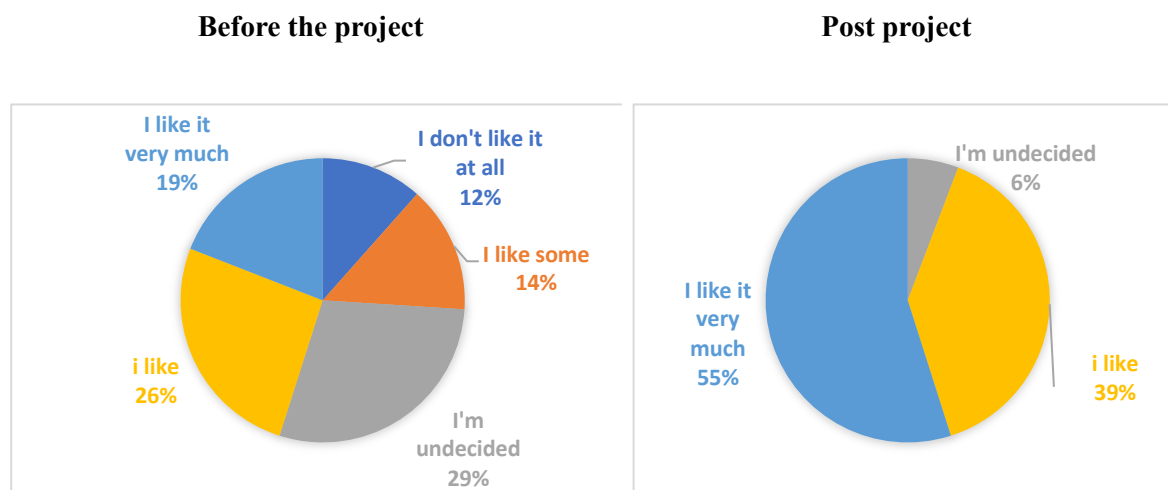


Figure 3.3. Students' enjoyment of science experiments

When Figure 3.3 was analysed, it was found that the students who participated in the study liked doing science experiments very much 19%, like it 26%, undecided 29%, like it a little 14% and dislike it 12% before the project. After the project, these rates were 55% very much like, 39% somewhat like and 6% undecided.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

Science education has an important place in developing students' scientific thinking skills and enabling them to understand science subjects. In this study, it was determined that for an effective science education, it is not enough just to transfer information from textbooks. Applied approaches are needed to enable students to learn in real sense and to increase their interest in science. Firstly, pretests should be conducted to determine students' knowledge levels and misconceptions. These tests are an important tool to identify students' deficiencies and to shape the teaching process accordingly. Then, non-laboratory teacher demonstration experiments and similar applications can be carried out to eliminate misconceptions. Thus, it was determined that students' conceptual understanding was deepened and they were able to reach correct knowledge. In similar studies, it was determined that experimentation in science course is one of the most effective supporters of learning by doing and experiencing and that experiments increase retention by involving more than one sense organ in the learning process at the same time (Azar, 2001; Aşılıoğlu, 2007; Akay, 2013).

The importance of laboratory experiments in science education was revealed in this study. In addition, it was determined that even in schools with limited laboratory facilities, experiments can be carried out with simple tools. It was concluded that students can perform science experiments not only in the classroom environment but also in their daily lives by raising awareness that they can perform experiments with any kind of equipment in any environment. In a similar study, Yu and Bethel (1991) stated that science education carried out with simple tools and equipment positively affected students' science achievement, progress in science process skills and attitudes towards science.

In order for students to actively participate in science experiments and learn while doing experiments, it was determined that regular experiments should be carried out under the guidance of the teacher. In a similar study, Sarioğlu et al. (2020) emphasised that the events that come alive in the student's mind increase permanent learning and that the experimental practices in which students actively participate enable learning by experiencing. It was also

determined that mixed school experiments can be organised for students to gain an international perspective with information from different schools. Thus, it was ensured that students developed not only science but also foreign languages and cultures.

The experiments conducted through online platforms showed students that science can be applied anywhere and anytime, not only in the classroom environment. This practice not only increased the students' interest in science, but also helped them develop their ability to use technology effectively.

In conclusion, the use of hands-on approaches in science education can enable students to learn science more effectively and improve their scientific thinking skills. While these methods increase students' interest in science subjects, they can also provide them with the opportunity to apply science in their daily lives. For future studies as a continuation of this study, different learning styles and interests of students should be addressed by diversifying science experiments and activities. It is also important to conduct more research on the impact and benefits of field studies. Thus, supporting the subjects related to natural sciences with field studies can provide students with a deeper understanding of the subjects. In addition, more research can be conducted on the effect of the use of technological tools such as online platforms, virtual reality, augmented reality in science education. The focus could be on how these technologies affect students' learning experiences and how they increase their interest in science. The evaluation of these suggestions may lead to a more effective use of applied approaches in science education and contribute to the development of students' scientific thinking skills.

Awards

The eTwinning Project has received "National Quality Label" and "European Quality Label".

5. REFERENCES

1. Açık, S. (2012). *The relationship between elementary level II students' attitudes towards science technology course and science experiments and their attitudes towards science technology course and science experiments and their science technology course study behaviours* [Unpublished master's thesis]. Yeditepe University.
2. Akkuş, H., & Kadayıfçı, H. (2007). An evaluation of the in-service training course on 'laboratory use'. *Journal of Gazi Faculty of Education*, 27(1), 179-193.
3. Altun, Y. (2004). Laboratory activity based on constructivist learning theory: teaching autoprotolysis constant determination of water to university students. *Journal of Gazi Faculty of Education*, 24(1), 125-134.
4. Aşılıoğlu, B. (2007). *Principles of learning and teaching*. Arslan, M. (Ed.), In. Teaching principles and methods, Anı Publishing.

5. Azar, A. (2001). *Analysing the misconceptions of university students about electricity*. Symposium on Science Education in Turkey at the Beginning of the New Millennium, Maltepe University Faculty of Education, İstanbul (7-8 September 2001).
6. Baran, Ş. & Doğan, S. (2004). The status of biology laboratories of high schools in Erzurum province centre in terms of tools and equipment. *Journal of Erzincan Faculty of Education*, 6(1), 23-33.
7. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Scientific research methods*. Pegem Academy Publishing.
8. Cin, M. (2018). *The effect of inquiry-based learning with innovative science experiments on students' conceptual understanding levels, epistemological beliefs and attitudes towards science course* [Unpublished doctoral dissertation]. Dokuz Eylül University.
9. Creswell, J. W. (2016). *Research design* (E. Bukova-Güzel, İ. Erdoğan, Y. Dede, Hacıömeroğlu, H. Ercan, I. Bilican, M. Bütün, M. Bursal, S. Mandacı-Şahin & S. B. Demir, Trans.) Eğitim Kitabı.
10. Çepni, S., Akdeniz, A. R., & Ayas, A. (1995). The place and importance of laboratory in science education. *Journal of Contemporary Education*, 206, 28-34.
11. Ekici, F. T., Ekici, E., & Taşkın, S. (2002). *The situation of science laboratories*. V. National Science and Mathematics Education Congress, Ankara (16-18 September 2002).
12. Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.
13. Karasar, N. (2015). *Scientific research method* (28th edition). Nobel Publication Distribution.
14. Klemm, E. B. & Plourde, L. A. (2003). *Examining the multi-sensory characteristics of hands-on science activities*. The Annual Meeting of the Association for The Education of Teachers of Science, Sn. Louise (January 29-February 2, 2003).
15. Kumru, Z. (2020). *Investigation of secondary school students' attitudes towards science course and science experiments in terms of some variables* [Unpublished master's thesis]. Mersin University.
16. Lee, Y. C. (2001). Construction of heart models using simple air pumps. *Journal of Biological Education*, 36(1), 42-44.
17. Leung, C. B. (2008). Preschoolers' acquisition of scientific vocabulary through repeated read-aloud events, retellings, and hands-on science activities. *Reading Psychology*, 29, 65-193.
18. Nasırlı, M., Karataş, A., & Ömer, A. (2019). The effects of simple science experiments on students' access to scientific knowledge. *Journal of Science Teaching*, 7(1), 1-26.
19. Ocak, İ, Kıvrak, E., & Özay, E. (2005). Determination of the importance of biology laboratories and the problems encountered in laboratory applications based on teacher opinions (Erzurum province example). *Journal of Erzincan Faculty of Education*, 7(2), 65-75.
20. Önen, F., & Çömek, A. (2011). Science experiments with simple tools and equipment from the perspective of prospective teachers. *Western Anatolian Journal of Educational Sciences*, 2(3), 45-72.
21. Sarıoğlu, A. B., Altaş, R., & Şen, R. (2020). Investigation of teachers' views on conducting experiments in science course in distance education process. *Journal of National Education*, 49(1), 371-394.

22. Soylu, H. (2004). *New approaches in science teaching, learning through discovery* (1st edition), Nobel Publishing.
23. Uzal, G., Erdem, A., Önen, F., & Gürdal, A. (2010). Teachers' views on science experiments with simple tools and evaluation of in-service training. *Necatibey Education Faculty Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1), 64-84.
24. Yazıcı, M., & Kurt, A. (2018). Investigation of laboratory use in secondary school science course in line with teacher and student views. *Journal of Bayburt Faculty of Education*, 13(25), 295-320.
25. Yıldız, E., Akpınar, E., Aydoğdu, B., & Ergin, Ö. (2006). Science teachers' attitudes towards the purposes of science experiments. *Turkish Journal of Science Education*, 3(2), 2-18.
26. Yu, S. M., & Bethel, L. J. (1991). *The influence of hands on science process skills training on preservice elementary teachers' anxiety and concerns about teaching science activities in Taiwan, republic of China*. The Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Lake Geneva (April 7-10, 1991).



TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜNDE ÖĞRENİM GÖRMEKTE OLAN BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BÖLÜM SEÇME NEDENLERİ VE BÖLÜM/ÜNİVERSİTE MEMNUNİYET DÜZEYLERİ

(REASONS FOR CHOOSING A DEPARTMENT AND DEPARTMENT/UNIVERSITY SATISFACTION LEVELS
OF FIRST YEAR STUDENTS STUDYING IN THE DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION)

FATİH NURİ SEKİN¹, MUSTAFA AYDOĞMUŞ², DERYA CAN³, SALİH CEYLAN⁴,
HALİL ÖNAL⁵

1 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sınıf Eğitimi ABD, Burdur, Türkiye, sekinfatih@gmail.com

*2 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sınıf Eğitimi ABD, Burdur, Türkiye,
mustafaadogmus@gmail.com*

*3 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sınıf Eğitimi ABD, Burdur, Türkiye,
deryacakmak@mehmetakif.edu.tr*

4 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sınıf Eğitimi ABD, Burdur, Türkiye, sceylan@mehmetakif.edu.tr

5 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sınıf Eğitimi ABD, Burdur, Türkiye, halilonal@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada bir devlet üniversitesinin temel eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyete, bölümlerine, mezun oldukları lise türüne, anne ve baba eğitim düzeylerine göre bölüm seçme nedenlerinin ve bölüm/üniversiteye yönelik memnuniyet düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nicel bir araştırma olup tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmaya 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 112 öğretmen adayı gönüllülük esasına dayanarak katılmıştır. Katılımcıların 53 tanesi sınıf eğitimi, 59 tanesi ise okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim görmektedir. Verileri toplamak amacıyla “Bölüm seçimini etkileyen faktörler (BSEFA)” anketi güncellenerek kullanılmıştır. Anketin bölüm seçme nedenlerine uzman görüşü doğrultusunda “EPDAD tarafından akredite olmuş bir bölüm olması nedeniyle” maddesi eklenmiştir. Elde edilen verilerin SPSS paket programında yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda temel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının bölüm seçme nedenleri içerisinde en çok seçilen üç madde “Mesleğe olan ilgim nedeniyle, bu alanın benim kişilik özelliklerime uygun olduğunu düşünmem nedeniyle ve üniversiteye giriş sınav puanım bu bölüme yetmesi nedeniyle.” maddeleri olmuştur. Değişkenlere göre çeşitli farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının memnuniyet düzeylerine bakıldığında ise genel anlamda bölümden memnun olduğu ancak üniversiteden memnun olunmadığı veya kısmen memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Temel Eğitim Bölümü, Bölüm Seçme Nedenleri, Bölüm Memnuniyeti, Üniversite Memnuniyeti

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the reasons for choosing a department and satisfaction levels of first-year students studying in the basic education department of a state university according to gender, department, type of high school they graduated from, mother and father education levels. The study is a quantitative research and was designed in the survey model. A total of 112 pre-service teachers studying in the 2023-2024 academic year participated in the study on a voluntary basis. Of the participants, 53 were studying in the department of classroom education and 59 were studying in the department of preschool education. In order to collect the data, the “Factors affecting the choice of major (BSEFA)” questionnaire was updated and used. In line with the expert opinion, the item “because it is a department accredited by EPDAD” was added to the

reasons for choosing a department. Percentage and frequency analyses of the obtained data were made in the SPSS package program. As a result of the research, the three most selected items among the reasons for choosing the department of pre-service teachers studying in the department of basic education were “Because of my interest in the profession, because I think that this field is suitable for my personality traits, and because my university entrance exam score is sufficient for this department.” It was determined that various differences occurred according to the variables. When the satisfaction levels of the prospective teachers were analyzed, it was concluded that they were generally satisfied with the department, but they were not satisfied or partially satisfied with the university.

Key words: Basic Education Department, Reasons for Choosing a Department, Department Satisfaction, University Satisfaction

1. GİRİŞ

Birçok ülkede eğitim sistemine bağlı olarak bireyler meslek seçimlerine yirmili yaşlarına gelmeden önce karar vermek zorunda kalmaktadırlar. Seçtikleri mesleği de yaşamları boyunca uygulamak durumundadırlar. Fakat günümüzde bu süreç mesleklerdeki çeşitlilik ve bilgi çokluğu sebebiyle gitgide karmaşık bir hal almaktadır (Ensari ve Alay, 2017). Bu sebeple de bireyler meslek seçiminde güçlükler yaşamakta ve bilinçli şekilde tercih yapamamaktadırlar (Karademir ve Yılmaz, 2020). Oysaki bireylerin meslek hayatını başarılı ve mutlu şekilde geçirebilmeleri ve yeteneklerinin doğrultusunda bölüm ve üniversite tercih etmeleri önem taşımaktadır (Bardakçı, 2019). Bu nedenle bireylerin kendilerine uygun olan mesleği seçebilmeleri kapsamında meslek seçme nedenleri üzerinde durulması önem kazanmaktadır (Korkut-Owen vd., 2012). Ayrıca üniversiteye başlayan öğrencilerin üniversiteden çeşitli beklentileri vardır. Bu beklentilerini karşılayan nitelikte bir eğitim sürecinden geçerek meslek hayatlarına başlamaları toplumun beklentilerinin karşılanması noktasında da yarar sağlayabilmektedir (Şahin vd., 2011). Bu sebeple üniversite öğrenimine yeni başlamış olan öğrencilerin beklentileri ve beklentilerinin değişimleri hakkında bilgi sahibi olunması ve bunlara yönelik düzenlemelerin yapılması üniversitelerin işlevlerini yerine getirebilmesi konusunda önem arz etmektedir (Naralan ve Kaleli, 2012). Bu doğrultuda araştırma temel eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyete, bölümlerine, mezun oldukları lise türüne, anne-baba eğitim düzeylerine göre bölüm seçme nedenlerinin ve bölüm/üniversiteye yönelik memnuniyet durumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir.

1. Temel eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri nelerdir?

2. Temel eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, kayıtlı oldukları lisans programı, mezun oldukları lise türü ve anne-babalarının eğitim düzeyi değişkenlerine göre bölüm seçme nedenleri nasıl değişmektedir?
3. Temel eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencilerinin bölüm/üniversite memnuniyet durumları nasıldır?
4. Temel eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet durumları bölüme göre nasıl değişmektedir?

2. YÖNTEM

Bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama araştırması bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin, ilgilerinin, becerilerinin, yeteneklerinin veya tutumlarının belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara denir (Büyüköztürk vd., 2020). Verileri toplamak amacıyla Korkut-Owen vd. (2012) tarafından geliştirilen “Bölüm seçimini etkileyen faktörler (BSEFA)” anketi güncellenerek kullanılmıştır. Anketin bölüm seçme nedenlerine uzman görüşü doğrultusunda “EPDAD tarafından akredite olmuş bir bölüm olması nedeniyle” maddesi eklenmiştir. Ankette, demografik sorulara ek olarak meslek seçimini etkileyebilecek etmenler ile öğretmen adaylarının bölüm/üniversiteye yönelik memnuniyetleriyle ilişkili sorular bulunmaktadır. Veriler elektronik ortamda (Google form) toplanmıştır. Elde edilen verilerin SPSS paket programında yüzde ve frekans analizlerinin yapılmıştır. Araştırmanın evren/örneklemi 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 112 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri

Demografik Bilgiler		Frekans (f)	Yüzde (%)	Demografik Bilgiler		Frekans (f)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	81	72,3	Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	9	8,0	
	Erkek	31	27,7		İlkokul	50	44,6	
Bölüm	Sınıf Eğitimi	53	47,3		Ortaokul	18	16,1	
	Okul Öncesi Eğitimi	59	52,7		Lise	25	22,3	
	Fen Lisesi	3	2,7		Ön Lisans	1	0,9	
	Sosyal Bilimler Lisesi	11	9,8		Lisans	9	8,0	
Mezun Oldukları Lise Türü	Anadolu Lisesi	82	73,2		Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	1	0,9
	Mesleki ve Teknik A.L.	2	1,8			İlkokul	36	32,1
	İmam Hatip Lisesi	9	8,0			Ortaokul	21	18,8
	Açık Öğretim Lisesi	5	4,5			Lise	36	32,1
				Ön Lisans		3	2,7	
			Lisans	15		13,4		

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri verilmiştir. Araştırmaya toplamda 112 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarından %72,3’ü kadın, %27,7’si erkektir. Öğretmen adaylarının %47,3’ü sınıf eğitiminde %52,7’si ise okul öncesi eğitiminde öğrenim görmektedirler. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü incelendiğinde ilk sırada %73,2 ile “Anadolu Lisesi” yer almaktadır. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyleri incelendiğinde ilk sırada %44,6 ile “ilkokul” gelmektedir. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyleri incelendiğinde %32,1 ile hem “ilkokul” hem de “lise” mezunu ilk sırada yer almaktadır. Ayrıca hiçbir öğretmen adayının anne-baba eğitimlerinin lisans üstü düzeyde olmadığı görülmüştür.

3. BULGULAR

Bu bölümde temel eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan 112 lisans birinci sınıf öğrencisinin “Bölüm seçimini etkileyen faktörler (BSEFA)” anketine verdikleri cevaplara yönelik bulgular verilmiştir. Tablo 2’de öğretmen adaylarının memnuniyet durumları ile ilgili genel bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Memnuniyet ile ilgili genel bulgular

Maddeler	Memnun Değilim		Kısmen Memnunum		Memnunum	
	f	%	f	%	f	%
Bu bölümde okumaktan	1	0,9	22	19,6	89	79,5
Öğretim görevlilerinin yeterliklerinden	4	3,6	27	24,1	81	72,3
Ders programının içeriğinden	7	6,3	45	40,2	60	53,6
Derslerin günlere dağılımından	35	31,3	40	35,7	37	33,0
Bölümün sağladığı iş olanaklarından	2	1,8	38	33,9	72	64,3
Bu üniversitede okumaktan	22	19,6	46	41,1	44	39,3
Üniversitenin fiziksel (derslik, laboratuvar vb.) olanaklarından	21	18,8	52	46,4	39	34,8
Üniversitenin, sosyal ve kültürel olanaklarından	40	35,7	39	34,8	33	29,5

Tablo 2’de yer alan bölüm memnuniyeti ilgili genel bulgular incelendiğinde öğrencilerin bölümlerinden memnun olma oranları “derslerin günlere dağılımları” seçeneği dışında diğer seçeneklerde %50’nin üzerinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üniversiteden memnuniyetleri ise son madde hariç kısmen memnunum seçeneğinde yığılma göstermektedir. Son maddede (üniversitenin, sosyal ve kültürel olanaklarından) ise memnun değilim seçeneğinin az farkla daha çok işaretlendiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre memnuniyet durumları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının memnuniyet durumları.

Maddeler	Bölüm	Memnun Değilim		Kısmen Memnunum		Memnunum	
		f	%	f	%	f	%
Bu bölümde okumaktan	Sınıf Eğitimi	1	1,9	9	17	43	81,1
	Okul Öncesi E.	0	0	13	22	46	78
Öğretim görevlilerinin yeterliklerinden	Sınıf Eğitimi	1	1,9	17	32,1	35	66
	Okul Öncesi E.	3	5,1	10	16,9	46	78
Ders programının içeriğinden	Sınıf Eğitimi	2	3,8	21	39,6	30	56,6
	Okul Öncesi E.	5	8,5	24	40,7	30	50,8
Derslerin günlere dağılımından	Sınıf Eğitimi	8	15,1	21	39,6	24	45,3
	Okul Öncesi E.	27	45,8	19	32,2	13	22
Bölümün sağladığı iş olanaklarından	Sınıf Eğitimi	1	1,9	13	24,5	39	73,6
	Okul Öncesi E.	1	1,7	25	42,4	33	55,9
Bu üniversitede okumaktan	Sınıf Eğitimi	9	17	19	35,8	25	47,2
	Okul Öncesi E.	13	22	27	45,8	19	32,2
Üniversitenin fiziksel (derslik, laboratuvar vb.) olanaklarından	Sınıf Eğitimi	10	18,9	29	54,7	14	26,4
	Okul Öncesi E.	11	18,6	23	39	25	42,4
Üniversitenin, sosyal ve kültürel olanaklarından	Sınıf Eğitimi	20	37,7	19	35,8	14	26,4
	Okul Öncesi E.	20	33,9	20	33,9	19	32,2

Tablo 3'te yer alan bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının memnuniyet durumlarının nasıl farklılaştığına bakıldığında “derslerin günlere dağılımından” maddesinde sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının memnunum seçeneğinde yoğunlaşırken okul öncesi öğretmen adaylarının memnun değilim seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. “bu üniversitede okumaktan” maddesinde de sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının memnunum seçeneğinde yoğunlaşırken okul öncesi öğretmen adaylarının kısmen memnunum seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. “Üniversitenin fiziksel (derslik, laboratuvar vb.) olanaklarından” maddesinde ise sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının kısmen memnunum seçeneğinde yoğunlaşırken okul öncesi öğretmen adaylarının memnunum seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bölüm seçme nedenleriyle ilgili çoklu yanıtlanabilen soruda kaç madde işaretlediklerine yönelik tanımlayıcı bilgiler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Çoklu yanıtlanabilen maddeyle ilgili tanımlayıcı bilgiler.

Seçim Adedi	Seçim adedi yoğunluğu												Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	14	
Frekans	30	12	9	14	13	12	7	7	3	2	2	1	112

Temel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının bölüm seçme nedenleriyle ilgili veriler diğer seçeneğiyle birlikte 28 seçenekli çoklu yanıtlanabilen bir madde ile toplanmıştır. Her bir öğrencinin seçtiği seçenek aralığı 1 ile 14 seçenek arasında

değişmektedir. Bir öğrencinin seçtiği seçenek sayısındaki yığılma “sadece 1” seçeneğin seçimindedir (Mod: 1) ve frekansı 30 dur. Seçim sayısının ortanca değeri 4 iken ortalama 4,12’dir.

Öğretmen adaylarının okudukları bölümü seçme nedenleri ile ilgili genel bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının okudukları bölümü seçme nedenleri ile ilgili genel bulgular

Bölüm seçme nedenleri	Frekans	Yüzde
Mesleğe olan ilgim nedeniyle.	63	56,3
Bu alanın benim kişilik özelliklerime uygun olduğunu düşünmem nedeniyle.	51	45,5
Üniversiteye giriş sınav puanım bu bölüme yetmesi nedeniyle.	38	33,9
İş bulma olanağının yüksek olması nedeniyle.	33	29,5
Gelecekle ilgili amaçlarıma uygun olması nedeniyle.	32	28,6
Çocukluk hayalim olması nedeniyle.	25	22,3
Anne/babamın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	22	19,6
Prestijli bir meslek olması nedeniyle.	22	19,6
Bu üniversitenin ailemle yaşadığım yere yakın olması nedeniyle.	21	18,8
Cinsiyetime uygun bir alan olması nedeniyle.	20	17,9
Öğretmenlerimin yönlendirmesi nedeniyle.	19	17,0
Mesleğe olan yeteneğim nedeniyle.	18	16,1
Geçmişte bu alanda çalışan kişilerden etkilenmem nedeniyle.	15	13,4
İyi bir kazanç sağlayabileceğini düşünmem nedeniyle.	15	13,4
Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenimin yönlendirmesi nedeniyle.	11	9,8
Alanın kendimi geliştirmeme olanak tanınması nedeniyle.	11	9,8
Diğer akrabalarımın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	8	7,1
Aile dostlarımızın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	8	7,1
EPDAD tarafından akredite edilmiş bir bölüm olması nedeniyle.	6	5,4
Lisedeki alan tercihim nedeniyle.	5	4,5
Meslekte yükselme olanaklarının fazla olması nedeniyle.	5	4,5
Üniversitenin eğitsel, sosyal ve kültürel olanakları nedeniyle.	4	3,6
Bu şehirde yaşamının cazip gelmesi nedeniyle.	3	2,7
Arkadaşlarımla tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	3	2,7
Sırf üniversite mezunu olmak istemem nedeniyle.	2	1,8
Üniversite sınavına girdiğim sene sınavın zor olması nedeniyle.	1	0,9
Diğer: (Kolay bir meslek olduğu için)	1	0,9
Üniversitenin popülerliği nedeniyle.	0	0,0
Total	462	412,5

Tablo 5 incelendiğinde en çok işaretlenen neden 63 kez seçilen ve örneklemin %56,3’ü tarafından seçilmiş olan “mesleğe duyulan ilgi” maddesidir. Ardından %45,5 ile (f:51) “alanın kişilik özelliklerine uygun olması”, %33,9 ile (f:38) “üniversiteye giriş sınavının bu bölüme yetmesi”, %29,5 ile (f:33) “iş bulma olanağının yüksek olması” ve %28,6 (f:32) ile “gelecekle ilgili amaçlarıma uygun olması” nedenleri gelmektedir. “Üniversite popülerliği” nedenini kimse işaretlememiştir. En az işaretlenen nedenlerin başında ise %0,9 ile “üniversite sınavına girilen sene sınavın zor olması” nedeni gelmektedir. Ayrıca öğretmen

adaylarından bir tanesi diğer seçeneğini işaretleyerek “kolay bir meslek olduğu” için seçtiğini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre bölüm seçme nedenleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının bölümlerini seçme nedenleri

Maddeler	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Mesleğe olan ilgin nedeniyle.	46	56,8	17	54,8	63	56,3
Bu alanın benim kişilik özelliklerime uygun olduğunu düşünmem nedeniyle.	41	50,6	10	32,3	51	45,5
Üniversiteye giriş sınav puanım bu bölüme yetmesi nedeniyle.	29	35,8	9	29,0	38	33,9
İş bulma olanağının yüksek olması nedeniyle.	24	29,6	9	29,0	33	29,5
Gelecekle ilgili amaçlarıma uygun olması nedeniyle.	27	33,3	5	16,1	32	28,6
Çocukluk hayalim olması nedeniyle.	22	27,2	3	9,7	25	22,3
Anne/babamın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	17	21,0	5	16,1	22	19,6
Prestijli bir meslek olması nedeniyle.	16	19,8	6	19,4	22	19,6
Bu üniversitenin ailemle yaşadığım yere yakın olması nedeniyle.	19	23,5	2	6,5	21	18,8
Cinsiyetime uygun bir alan olması nedeniyle.	20	24,7	0	0,00	20	17,9
Öğretmenlerimin yönlendirmesi nedeniyle.	14	17,3	5	16,1	19	17,0
Mesleğe olan yeteneğim nedeniyle.	14	17,3	4	12,9	18	16,1
Geçmişte bu alanda çalışan kişilerden etkilenmem nedeniyle.	14	17,3	1	3,2	15	13,4
İyi bir kazanç sağlayabileceğini düşünmem nedeniyle.	13	16,0	2	6,5	15	13,4
Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenimin yönlendirmesi nedeniyle.	9	11,1	2	6,5	11	9,8
Alanın kendimi geliştirmeme olanak tanınması nedeniyle.	9	11,1	2	6,5	11	9,8
Diğer akrabalarının tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	5	6,2	3	9,7	8	7,1
Aile dostlarımızın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	6	7,4	2	6,5	8	7,1
EPDAD tarafından akredite edilmiş bir bölüm olması nedeniyle.	5	6,2	1	3,2	6	5,4
Lisedeki alan tercihim nedeniyle.	5	6,2	0	0,0	5	4,5
Meslekte yükselme olanaklarının fazla olması nedeniyle.	5	6,2	0	0,0	5	4,5
Üniversitenin eğitsel, sosyal ve kültürel olanakları nedeniyle.	3	3,7	1	3,2	4	3,6
Bu şehirde yaşamının cazip gelmesi nedeniyle.	3	3,7	0	0,0	3	2,7
Arkadaşlarının tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	1	1,2	2	6,5	3	2,7
Sırf üniversite mezunu olmak istemem nedeniyle.	1	1,2	1	3,2	2	1,8
Üniversite sınavına girdiğim sene sınavın zor olması nedeniyle.	1	1,2	0	0,0	1	0,9
Diğer: (Kolay bir meslek olduğu için)	0	0,0	1	3,2	1	0,9
Üniversitenin popülerliği nedeniyle.	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Tablo 6’da yer alan öğretmen adaylarının bölüm seçme ile ilgili işaretledikleri nedenler incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının en çok %56,8 ile “mesleğe duyulan ilgi” nedenini işaretledikleri görülmektedir. Bu sırayı %50,6 ile “kişilik özelliklerine uygunluk”, %35,8 ile “giriş puanının bu bölüme yetmesi” nedenlerinin takip ettiği görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının işaretlediği nedenler incelendiğinde ise en çok %54,8 ile “mesleğe duyulan ilgi” nedenini işaretledikleri görülmektedir. Bu sırayı %32,3 ile “kişilik özelliklerine uygunluk”, % 29 ile “giriş puanının bu bölüme yetmesi” ve “iş bulma olanağının yüksek olması” nedenlerinin takip ettiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre bölüm seçme nedenleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının bölümlerini seçme nedenleri

Maddeler	Sınıf Eğitimi		Okul Öncesi Eğitimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Mesleğe olan ilgim nedeniyle.	27	50,9	36	61,0	63	56,3
Bu alanın benim kişilik özelliklerime uygun olduğunu düşünmem nedeniyle.	19	35,8	32	54,2	51	45,5
Üniversiteye giriş sınav puanım bu bölüme yetmesi nedeniyle.	14	26,4	24	40,7	38	33,9
İş bulma olanağının yüksek olması nedeniyle.	12	22,6	21	35,6	33	29,5
Gelecekle ilgili amaçlarıma uygun olması nedeniyle.	16	30,2	16	27,1	32	28,6
Çocukluk hayalim olması nedeniyle.	11	20,8	14	23,7	25	22,3
Anne/babamın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	14	26,4	8	13,6	22	19,6
Prestijli bir meslek olması nedeniyle.	11	20,8	11	18,6	22	19,6
Bu üniversitenin ailemle yaşadığım yere yakın olması nedeniyle.	6	11,3	15	25,4	21	18,8
Cinsiyetime uygun bir alan olması nedeniyle.	7	13,2	13	22,0	20	17,9
Öğretmenlerimin yönlendirmesi nedeniyle.	8	15,1	11	18,6	19	17,0
Mesleğe olan yeteneğim nedeniyle.	9	17,0	9	15,3	18	16,1
Geçmişte bu alanda çalışan kişilerden etkilenmem nedeniyle.	5	9,4	10	16,9	15	13,4
İyi bir kazanç sağlayabileceğini düşünmem nedeniyle.	6	11,3	9	15,3	15	13,4
Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenimin yönlendirmesi nedeniyle.	6	11,3	5	8,5	11	9,8
Alanın kendimi geliştirmeme olanak tanınması nedeniyle.	4	7,5	7	11,9	11	9,8
Diğer akrabalarımın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	2	3,8	6	10,2	8	7,1
Aile dostlarımızın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	3	5,7	5	8,5	8	7,1
EPDAD tarafından akredite edilmiş bir bölüm olması nedeniyle.	4	7,5	2	3,4	6	5,4
Lisedeki alan tercihim nedeniyle.	2	3,8	3	5,1	5	4,5
Meslekte yükselme olanaklarının fazla olması nedeniyle.	0	0,0	5	8,5	5	4,5
Üniversitenin eğitsel, sosyal ve kültürel olanakları nedeniyle.	1	1,9	3	5,1	4	3,6
Bu şehirde yaşamın cazip gelmesi nedeniyle.	0	0,00	3	5,1	3	2,7
Arkadaşlarımın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	1	1,9	2	3,4	3	2,7
Sırf üniversite mezunu olmak istemem nedeniyle.	0	0,0	2	3,4	2	1,8
Üniversite sınavına girdiğim sene sınavın zor olması nedeniyle.	0	0,0	1	1,7	1	0,9
Diğer: (Kolay bir meslek olduğu için)	0	0,0	1	1,7	1	0,9
Üniversitenin popülerliği nedeniyle.	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Tablo 7’de yer alan öğretmen adaylarının bölüm seçme ile ilgili işaretledikleri nedenler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının en çok %50,9 ile “mesleğe duyulan ilgi” nedenini işaretledikleri görülmektedir. Bu sırayı %35,8 ile “kişilik özelliklerine uygunluk”, %30,2 ile “gelecekteki amaçlara uygunluk” nedenlerinin takip ettiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının işaretledikleri maddeler incelendiğinde ise en çok %61 ile “mesleğe duyulan ilgi” nedenini işaretledikleri görülmektedir. Bu sırayı %54,2 ile “kişilik özelliklerine uygunluk”, %40,7 ile “üniversiteye giriş sınav puanımın bu bölüme yetmesi” nedenlerinin takip ettiği görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarından bir tanesi diğer seçeneğini işaretleyerek “kolay bir meslek olduğu” için seçtiğini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre bölüm seçme nedenleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Mezun oldukları lise türüne göre öğretmen adaylarının bölümlerini seçme

Maddeler	nedenleri													
	Fen L.		Sosyal Bilimler L.		Anadolu L.		Meslek L.		İmam Hatip L.		Açık Öğretim L.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mesleğe olan ilğim nedeniyle.	2	66,7	8	72,7	44	53,7	2	100	5	55,6	2	40	63	56,3
Bu alanın benim kişilik özelliklerime uygun olduğunu düşünmem nedeniyle.	1	33,3	4	36,4	36	43,9	1	50	5	55,6	4	80	51	45,5
Üniversiteye giriş sınav puanım bu bölüme yetmesi nedeniyle.	2	66,7	3	27,3	29	35,4	0	0	2	22,2	2	40	38	33,9
İş bulma olanağının yüksek olması nedeniyle.	1	33,3	1	9,1	25	30,5	1	50	3	33,3	2	40	33	29,5
Gelecekle ilgili amaçlarıma uygun olması nedeniyle.	0	0	3	27,3	23	28	1	50	3	33,3	2	40	32	28,6
Çocukluk hayalim olması nedeniyle.	0	0	1	9,1	21	25,6	0	0	2	22,2	1	20	25	22,3
Anne/babamın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	2	66,7	0	0	17	20,7	0	0	3	33,3	0	0	22	19,6
Prestijli bir meslek olması nedeniyle.	0	0	1	9,1	17	20,7	0	0	2	22,2	2	40	22	19,6
Bu üniversitenin ailemle yaşadığım yere yakın olması nedeniyle.	0	0	2	18,2	17	20,7	0	0	1	11,1	1	20	21	18,8
Cinsiyetime uygun bir alan olması nedeniyle.	1	33,3	1	9,1	17	20,7	1	50	0	0	0	0	20	17,9
Öğretmenlerimin yönlendirmesi nedeniyle.	0	0	0	0	14	17,1	1	50	4	44	0	0	19	17
Mesleğe olan yeteneğim nedeniyle.	0	0	2	18,2	13	15,9	0	0	2	22,2	1	20	18	16,1
Geçmişte bu alanda çalışan kişilerden etkilenmem nedeniyle.	0	0	2	18,2	11	13,4	0	0	2	22,2	0	0	15	13,4
İyi bir kazanç sağlayabileceğini düşünmem nedeniyle.	1	33,3	0	0	11	13,4	1	50	2	22,2	0	0	15	13,4
Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenimin yönlendirmesi nedeniyle.	0	0	0	0	8	9,8	1	50	2	22,2	0	0	11	9,8
Alanın kendimi geliştirmeme olanak tanınması nedeniyle.	0	0	0	0	8	9,8	0	0	3	33,3	0	0	11	9,8
Diğer akrabalarımın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	1	33,3	0	0	7	8,5	0	0	0	0	0	0	8	7,1
Aile dostlarımızın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	0	0	0	0	8	9,8	0	0	0	0	0	0	8	7,1
EPDAD tarafından akredite edilmiş bir bölüm olması nedeniyle.	0	0	0	0	6	7,3	0	0	0	0	0	0	6	5,4
Lisedeki alan tercihim nedeniyle.	0	0	0	0	4	4,9	1	50	0	0	0	0	5	4,5
Meslekte yükselme olanaklarının fazla olması nedeniyle.	0	0	0	0	4	4,9	1	50	0	0	0	0	5	4,5
Üniversitenin eğitsel, sosyal ve kültürel olanakları nedeniyle.	0	0	0	0	3	3,7	0	0	1	11,1	0	0	4	3,6
Bu şehirde yaşamının cazip gelmesi nedeniyle.	0	0	1	9,1	2	2,4	0	0	0	0	0	0	3	2,7
Arkadaşlarımla tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	0	0	0	0	1	1,2	0	0	2	22,2	0	0	3	2,7
Sırf üniversite mezunu olmak istemem nedeniyle.	0	0	0	0	1	1,2	0	0	1	11,1	0	0	2	1,8
Üniversite sınavına girdiğim sene sınavın zor olması nedeniyle. B25	0	0	0	0	1	1,2	0	0	0	0	0	0	1	0,9
Diğer: (Kolay bir meslek olduğu için)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,1	0	0	1	0,9
Üniversitenin popülerliği nedeniyle.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre bölüm seçme nedenleri incelendiğinde fen lisesinden mezun olanların en çok %66,6 ile “mesleğe olan ilgi”,

“üniversite giriş sınav puanının bu bölüme yetmesi” ve “anne/ babanın tavsiye yönlendirmesi” nedenlerini işaretledikleri görülmektedir. Sosyal bilimler lisesinden mezun olanların en çok %72,8 ile “mesleğe olan ilgi” nedenini işaretledikleri görülmektedir. Bu sıralamayı %36,4 ile “kişilik özelliklerine uygunluk”, %27,3 ile “üniversiteye giriş sınav puanının bu bölüme yetmesi” ve “gelecekle ilgili amaçlara uygunluk” nedenleri takip etmektedir. Anadolu lisesinden mezun olanların ise genel bulgular tablosuna paralel olarak işaretleme yaptıkları görülmektedir. Meslek lisesinden mezun olan iki kişinin de %100 ile “mesleğe olan ilgi” nedenini en çok işaretledikleri görülmektedir. İmam Hatip lisesinden mezun olanların en çok %55,6 ile “mesleğe olan ilgi” ve “kişilik özelliklerine uygunluk” nedenlerini seçtikleri görülmektedir. Açık öğretim lisesinden mezun olanların da en çok %80 ile “kişilik özelliklerine uygunluk” nedenini seçtikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre bölüm seçme nedenleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Anne eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının bölümlerini seçme nedenleri

Maddeler	Okuryazar Değil		İlkokul		Ortaokul		Lise		Ön Lisans		Lisans		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mesleğe olan ilgim nedeniyle.	6	66,7	29	58	10	55,6	13	52	1	100	4	44,4	63	56,3
Bu alanın benim kişilik özelliklerime uygun olduğunu düşünmem nedeniyle.	5	55,6	21	42	7	38,9	16	64	0	0	2	22,2	51	45,5
Üniversiteye giriş sınav puanım bu bölüme yetmesi nedeniyle.	4	44,4	14	28	4	22,2	12	48	0	0	4	44,4	38	33,9
İş bulma olanağının yüksek olması nedeniyle.	3	33,3	15	30	4	22,2	7	28	1	100	3	33,3	33	29,5
Gelecekle ilgili amaçlarıma uygun olması nedeniyle.	2	22,2	15	30	7	38,9	7	28	0	0	1	11,1	32	28,6
Çocukluk hayalim olması nedeniyle.	1	11,1	10	20	7	38,9	6	24	0	0	1	11,1	25	22,3
Anne/babamın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	0	0	8	16	4	22,2	7	28	1	100	2	22,2	22	19,6
Prestijli bir meslek olması nedeniyle.	1	11,1	11	22	4	22,2	5	20	0	0	1	11,1	22	19,6
Bu üniversitenin ailemle yaşadığım yere yakın olması nedeniyle.	0	0	11	22	4	22,2	4	16	0	0	2	22,2	21	18,8
Cinsiyetime uygun bir alan olması nedeniyle.	2	22,2	6	12	3	16,7	5	20	0	0	4	44,4	20	17,9
Öğretmenlerimin yönlendirmesi nedeniyle.	0	0	10	20	3	16,7	5	20	0	0	1	11,1	19	17
Mesleğe olan yeteneğim nedeniyle.	2	22,2	7	14	3	16,7	5	20	0	0	1	11,1	18	16,1
Geçmişte bu alanda çalışan kişilerden etkilenmem nedeniyle.	1	11,1	8	16	1	5,6	5	20	0	0	0	0	15	13,4
İyi bir kazanç sağlayabileceğini düşünmem nedeniyle.	3	33,3	7	14	1	5,6	4	16	0	0	0	0	15	13,4
Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenimin yönlendirmesi nedeniyle.	0	0	5	10	1	5,6	4	16	0	0	1	11,1	11	9,8
Alanın kendimi geliştirmeme olanak tanınması nedeniyle.	2	22,2	4	8	3	16,7	1	4	0	0	1	11,1	11	9,8
Diğer akrabalarımın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	2	22,2	2	4	2	11,1	2	8	0	0	0	0	8	7,1
Aile dostlarımızın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	1	11,1	3	6	2	11,1	2	8	0	0	0	0	8	7,1
EPDAD tarafından akredite edilmiş bir bölüm olması nedeniyle.	0	0	2	4	1	5,6	2	8	0	0	1	11,1	6	5,4

Lisedeki alan tercihim nedeniyle.	0	0	3	6	1	5,6	1	4	0	0	0	0	5	4,5
Meslekte yükselme olanaklarının fazla olması nedeniyle.	0	0	2	4	2	11,1	1	4	0	0	0	0	5	4,5
Üniversitenin eğitsel, sosyal ve kültürel olanakları nedeniyle.	0	0	1	2	0	0	1	4	1	100	1	11,1	4	3,6
Bu şehirde yaşamın cazip gelmesi nedeniyle.	0	0	1	2	0	0	2	8	0	0	0	0	3	2,7
Arkadaşlarının tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	0	0	2	4	0	0	1	4	0	0	0	0	3	2,7
Sırf üniversite mezunu olmak istemem nedeniyle.	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	11,1	2	1,8
Üniversite sınavına girdiğim sene sınavın zor olması nedeniyle.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,1	1	0,9
Diğer: (Kolay bir meslek olduğu için)	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,9
Üniversitenin popülerliği nedeniyle.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre bölüm seçme nedenleri incelendiğinde annesi okuryazar olmayan öğretmen adaylarının %66,7 ile en çok “mesleğe olan ilgi” nedenini seçtikleri görülmektedir. Bu sıralamayı %55,6 ile “kişilik özelliklerine uygunluk”, %44,4 ile “üniversiteye giriş puanının bu bölüme yetmesi” nedenlerinin takip ettiği görülmektedir. Annesi ilköğretim mezunu olan öğretmen adaylarının %58 ile “mesleğe olan ilgi” nedenini en çok seçtikleri görülmektedir. Bu sıralamayı %42 ile “kişilik özelliklerine uygunluk” nedeninin takip ettiği görülmektedir. Annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının %55,6 ile “mesleğe olan ilgi” nedenini en çok seçtikleri görülmektedir. Bu sıralamayı %38,9 ile “kişilik özelliklerine uygunluk”, “gelecekle ilgili amaçlara uygunluk” ve “çocukluk hayali olması” nedenlerinin takip ettiği görülmektedir. Annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının %64 ile “kişilik özelliklerine uygunluk” nedenini seçtikleri görülmektedir. Bu sıralamayı %52 ile “mesleğe olan ilgi” ve %48 ile “üniversite sınav giriş puanının bu bölüme yetmesi” nedenlerinin takip ettiği görülmektedir. Annesi ön lisans mezunu olan tek öğretmen adayının “mesleğe olan ilgi”, “iş bulma olanağının yüksek olması”, “anne/baba tavsiye yönlendirmesi” ve “üniversitenin olanakları” nedenini seçtiği görülmektedir. Annesi lisans mezunu olan öğretmen adaylarının ise %44,4 ile “mesleğe olan ilgi”, “üniversite giriş sınav puanının bu bölüme yetmesi” ve “cinsiyete uygun bir alan olması” nedenlerini en çok seçtikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre bölüm seçme nedenleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Baba eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının bölümlerini seçme nedenleri

Maddeler	Okuryazar Değil		İlkokul		Ortaokul		Lise		Ön Lisans		Lisans		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mesleğe olan ilgilim nedeniyle.	1	100	23	63,9	12	57,1	17	47,2	3	100	7	46,7	63	56,3
Bu alanın benim kişilik özelliklerime uygun olduğunu düşünmem nedeniyle.	0	0	20	55,6	7	33,3	16	44,4	2	66,7	6	40	51	45,5

Üniversiteye giriş sınav puanım bu bölüme yetmesi nedeniyle.	0	0	11	30,6	5	23,8	13	36,1	1	33,3	8	53,3	38	33,9
İş bulma olanağının yüksek olması nedeniyle.	0	0	14	38,9	5	23,8	9	25	1	33,3	4	26,7	33	29,5
Gelecekle ilgili amaçlarıma uygun olması nedeniyle.	0	0	16	44,4	4	19	9	25	1	33,3	2	13,3	32	28,6
Çocukluk hayalim olması nedeniyle.	0	0	8	22,2	4	19	11	30,6	0	0	2	13,3	25	22,3
Anne/babamın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	0	0	3	8,3	3	14,3	9	25	1	33,3	6	40	22	19,6
Prestijli bir meslek olması nedeniyle.	0	0	9	25	1	4,8	8	22,2	0	0	4	26,7	22	19,6
Bu üniversitenin ailemle yaşadığım yere yakın olması nedeniyle.	0	0	7	19,4	3	14,3	6	16,7	0	0	5	33,3	21	18,8
Cinsiyetime uygun bir alan olması nedeniyle.	0	0	8	22,2	0	0	6	16,7	1	33,3	5	33,3	20	17,9
Öğretmenlerimin yönlendirmesi nedeniyle.	0	0	6	16,7	2	9,5	9	25	1	33,3	1	6,7	19	17
Mesleğe olan yeteneğim nedeniyle.	0	0	7	19,4	2	9,5	5	13,9	1	33,3	3	20	18	16,1
Geçmişte bu alanda çalışan kişilerden etkilenmem nedeniyle.	0	0	5	13,9	3	14,3	4	11,1	2	66,7	1	6,7	15	13,4
İyi bir kazanç sağlayabileceğini düşünmem nedeniyle.	0	0	7	19,4	0	0	5	13,9	0	0	3	20	15	13,4
Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenimin yönlendirmesi nedeniyle.	0	0	3	8,3	1	4,8	6	16,7	0	0	1	6,7	11	9,8
Alanın kendimi geliştirmeme olanak tanınması nedeniyle.	0	0	6	16,7	1	4,8	4	11,1	0	0	0	0	11	9,8
Diğer akrabalarımın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	0	0	2	5,6	2	9,5	3	8,3	0	0	1	6,7	8	7,1
Aile dostlarımızın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	0	0	3	8,3	1	4,8	4	11,1	0	0	0	0	8	7,1
EPDAD tarafından akredite edilmiş bir bölüm olması nedeniyle.	0	0	2	5,6	1	4,8	2	5,6	0	0	1	6,7	6	5,4
Lisedeki alan tercihim nedeniyle.	0	0	4	11,1	1	4,8	0	0	0	0	0	0	5	4,5
Meslekte yükselme olanaklarının fazla olması nedeniyle.	0	0	2	5,6	0	0	3	8,3	0	0	0	0	5	4,5
Üniversitenin eğitsel, sosyal ve kültürel olanakları nedeniyle.	0	0	1	2,8	0	0	2	5,6	1	33,3	0	0	4	3,6
Bu şehirde yaşamının cazip gelmesi nedeniyle.	0	0	1	2,8	0	0	1	2,8	1	33,3	0	0	3	2,7
Arkadaşlarımın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle.	0	0	1	2,8	0	0	1	2,8	0	0	1	6,7	3	2,7
Sırf üniversite mezunu olmak istemem nedeniyle.	0	0	0	0	0	0	1	2,8	0	0	1	6,7	2	1,8
Üniversite sınavına girdiğim sene sınavın zor olması nedeniyle.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6,7	1	0,9
Diğer: (Kolay bir meslek olduğu için)	0	0	0	0	0	0	1	2,8	0	0	0	0	1	0,9
Üniversitenin popülerliği nedeniyle.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre bölüm seçme nedenleri incelendiğinde babası okuryazar olmayan tek öğretmen adayının sadece “mesleğe olan ilgi” nedenini seçtiği görülmektedir. Babası ilkökul mezunu olan öğretmen adaylarının %63,9 ile “mesleğe olan ilgi” nedenini en çok seçtikleri görülmektedir. Bu sıralamayı %55,6 ile “kişilik özelliklerine uygunluk” nedeninin takip ettiği görülmektedir. Babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının %57,1 ile “mesleğe olan ilgi” nedenini en çok seçtikleri görülmektedir. Bu sıralamayı %33,3 ile “kişilik özelliklerine uygunluk” nedeninin takip ettiği görülmektedir. Babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının %47,2 ile “mesleğe olan ilgi” nedenini en çok

seçtikleri görülmektedir. Bu sıralamayı %44,4 ile “kişilik özelliklerine uygunluk” nedeninin takip ettiği görülmektedir. Babası ön lisans mezunu olan üç öğretmen adayının %100 ile “mesleğe olan ilgi” nedenini en çok seçtikleri görülmektedir. Bu sıralamayı %66,7 ile “kişilik özelliklerine uygunluk” ve “geçmişte bu alanda çalışan kişilerden etkilenme” nedeninin takip ettiği görülmektedir. Babası lisans mezunu olan öğretmen adaylarının ise %53,3 ile “üniversiteye giriş sınav puanının bu bölüme yetmesi” nedenini en çok seçtikleri görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının memnuniyet durumları incelendiğinde genel anlamda bölümle ilgili maddelerde memnun olunduğu görülmüştür. Sadece “derslerin günlere dağılımından” maddesinde frekans değerleri üç seçeneğe de yaklaşık olarak eşit dağılmaktadır. Bardakçı (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin çoğunluğunun yerleştikleri bölümden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite ile ilgili maddelerde ise yoğunluğun memnun değilim ve kısmen memnunum seçeneklerine kaydığı görülmüştür. Üniversite memnuniyeti ile ilgili sonuç Korkut-Owen vd. (2012)’nin yaptığı araştırma bulguları ile uyuşmaktadır.

Öğretmen adaylarının memnuniyet durumları bölüm değişkenine göre incelendiğinde bölüme göre “derslerin günlere dağılımından”, “bu üniversitede okumaktan” ve “üniversitenin fiziksel (derslik, laboratuvar vb.) olanaklarından” maddelerinde farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Aydoğmuş vd. (2023) tarafından yapılan araştırmada da sınıf eğitimi programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının laboratuvar imkânları gibi fiziksel olanaklarla ilgili memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının bölüm seçme nedenlerini en çok bireysel etmenlerle bağlantılı maddelerin etkilediği görülmüştür. Sistemik veya sosyal etmenlerle bağlantılı maddeler bireysel etmenlere göre daha az seçilmiştir. Şans etmeniyle ilgili bir madde bulunmaktadır ve o da sadece bir kez seçilmiştir. Bu araştırmada en çok seçilen 5 bölüm seçme nedeni de Korkut-Owen vd. (2012)’nin yaptığı araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca en çok seçilen bölüm seçme nedeni “mesleğe olan ilgi” olmuştur. Yapılan başka araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Bardakçı, 2019; Şeker ve Çapri, 2020). “İş bulma olanağının yüksek olmasıyla” ilgili madde de en çok seçilen dördüncü madde olmuştur. Sertel vd. (2017) yaptıkları çalışmada da iş bulma olanağı gibi gelecek

kaygısıyla bağlantılı olan maddelerin ilk sıralarda seçildiği görülmüştür. “Anne/Baba’nın yönlendirmesi” ile ilgili olan madde ise 7. sıradadır ve öğrencilerin %19,6’sı tarafından seçilmiştir. Bu madde üst sıralarda tercih edilmiş olsa da öğrencilerin beşte biri tarafından tercih edilmiş olması düşük bir orandır. Bu oran ancak “akrabaların yönlendirmesi” ile ilgili madde ve “aile dostlarının yönlendirmesi” ile ilgili maddelerin toplu hesaplanmasıyla üst sıralara çıkmaktadır. Şeker ve Çapri (2020)’nin yaptıkları araştırmada da katılımcıların %44’ünü bölüm seçme nedeninde aile faktörünün etkisini işaretlediği görülmüştür. Berkant ve Bahadır (2019) tarafından yapılan araştırmada ise lise son sınıf öğrencileriyle çalışılmış ve öğrencilerin üniversite seçimlerinde aile ve arkadaşlarının etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gezgin (2015) tarafından yapılan çalışmada da BÖTE bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerle çalışılmış ve bölüm seçme nedenlerinde ailenin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir neden olarak üniversite giriş puanının üniversite tercihlerini etkilediği görülmüştür. Bu madde öğretmen adayları tarafından en çok seçilen üçüncü madde olmuştur. Duru (2022) ve Gezgin (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da üniversite giriş puanının bölüm seçimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Temel eğitim bölümü açısından yeni bir konu olan “EPDAD tarafından akredite edilmiş bir bölüm olması nedeniyle.” maddesinin ise 6 kez işaretlendiği görülmüştür. Ayrıca bölüm seçme nedenlerinde “öğretmenlerin yönlendirmesi” ve “okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenimin yönlendirmesi” maddelerinin orta sıralarda seçildiği görülmüştür. Bu doğrultuda üniversiteye geçiş sürecinde yapılacak mesleki rehberlik hizmetleri önemli olabilir (Korkut-Owen vd., 2012).

Cinsiyet değişkenine göre bölüm seçme nedenleri incelendiğinde “cinsiyetime uygun bir alan olması nedeniyle” maddesini kadınlar 20 kez işaretlerken erkekler hiç işaretlememiştir. Bu doğrultuda erkeklerin temel eğitim bölümü öğretmenlik mesleklerini seçerken cinsiyetleriyle ilgili bir bağ kurmadığını ancak kadınların bu mesleklerin seçiminde cinsiyetleriyle bağlantılı kurduğu söylenebilir. Korkut-Owen vd. (2012) yaptığı araştırmada da bu maddede erkekler ve kadınlar arasındaki anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Şeker ve Çapri (2020)’nin yaptıkları araştırmada da kadınların eğitim fakültesi bölümleri tercihinde cinsiyete uygunluk maddesini seçme oranları erkeklere göre çok daha fazladır. Bu sonuç toplumsal ve kültürel cinsiyet rolleriyle bağlantılıdır. Ayrıca kadınların “bu alanın benim kişilik özelliklerime uygun olduğunu düşünmem nedeniyle”, “gelecekle ilgili amaçlarıma uygun olması nedeniyle”, “çocukluk hayalim olması nedeniyle”, “bu üniversitenin ailemle yaşadığım yere yakın olması nedeniyle” ve “geçmişte bu alanda çalışan kişilerden

etkilenmem nedeniyle” maddelerini erkeklere göre daha yüksek oranda tercih ettiği tespit edilmiştir.

Bölüm değişkenine göre bölüm seçme nedenleri incelendiğinde “anne/babamın tavsiye/yönlendirmesi nedeniyle” maddesini sınıf eğitimi öğrencilerinin okul öncesi öğrencilerine göre daha yüksek oranda işaretlediği görülmüştür. Ayrıca “bu alanın benim kişilik özelliklerime uygun olduğunu düşünmem nedeniyle” ve “üniversiteye giriş sınav puanımın bu bölüme yetmesi nedeniyle” maddelerini okul öncesi öğrencilerinin daha yüksek oranda işaretlediği tespit edilmiştir.

Bölüm seçme nedenleri mezun olunan lise türüne göre incelendiğinde fen lisesi mezunu öğrencilerinin daha yüksek oranda “mesleğe olan ilgi”, “ebeveyn tavsiyesi” ve “puanlarının bu bölüme yetmesi” nedenlerini seçtikleri görülmüştür. Sosyal bilimler lisesi mezunu öğrencilerinin buna ek olarak “kişilik özelliklerine” ve “gelecekle ilgili amaçlarına uygun olduğu” için bu bölümü seçtikleri görülmüştür. Anadolu lisesi mezunu öğrencilerde ise bunlara ek olarak yoğunluk “iş bulma olanağının yüksek olmasına” da kaymaktadır. Örneklemin %73,2 si Anadolu lisesi mezunudur. Duru (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının büyük bir kısmının Anadolu lisesi mezunu olduğu tespit edilmiştir ve öğrencilerin mezun olduğu lise türünün meslek seçimlerinde etkili olduğu söylenebilir. Gezgin (2015) tarafından yapılan çalışmada da mezun olunan lise türünün seçilen bölümü etkilediği görülmüştür. Ancak Çakmak ve Kayabaşı (2017) tarafından yapılan çalışmada mezun olunan lise türünün öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri üzerinde etkisinin olmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu konu ile ilgili farklı görüşler bulunduğu görülmektedir. Diğer bir lise türü olan meslek lisesi mezunu iki öğrencinin de seçimlerinde ortaklaştığı tek madde “mesleğe olan ilgim nedeniyle” maddesi olmuştur. İmam hatip lisesi mezunu öğrenciler de yukarıdaki maddelere ek olarak “Alanın kendimi geliştirmeme olanak tanınması nedeniyle” maddesini %33,3 oranında seçmişlerdir. Açık öğretim mezunu öğrencileri de %80 oranda “bu alanın benim kişilik özelliklerime uygun olduğunu düşünmem nedeniyle” maddesinde ortaklaşmışlardır.

Bölüm seçme nedenleri anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde annesi okuryazar olmayan öğrenciler bölüm seçme nedenlerinde anne/baba, arkadaş, öğretmen ve okul rehberlik servisi yönlendirmesi seçeneklerini hiç işaretlememiştir. Bu öğrencilerin en yoğun seçimlerinin dağılımı genel tabloyla büyük oranda uyumludur. Ayrıca bu grup “iyi bir kazanç sağlaması nedeniyle” maddesini %33,3 ile en yüksek oranda işaretleyen grup olmuştur. Anne eğitim düzeyi ilkokul ve lise olan öğrencilerin seçimleri de genel tabloyla uyumlu bir şekilde

yoğunlaşmaktadır. Anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin seçimleri genel tablodan biraz farklılaşarak “çocukluk hayali” ve “gelecekle ilgili amaçlar” ile bağlantılı olan maddelerde seçim yoğunluğu kısmen artmaktadır. Anne eğitim düzeyi lisans olan öğrencilerin ise genel tablodan farklılaşarak daha yüksek oranda cinsiyetiyle seçtiği bölümü bağdaştırdığı görülmüştür. Ayrıca “kişilik özelliklerine uygunluk” ile ilgili madde genel tabloya göre daha az oranda tercih edilmiştir. Sonuç olarak bölüm seçim nedenlerinde anne eğitim düzeyine göre çeşitli farklılıklar vardır. Sarıkaya ve Khorshid (2009) tarafından yapılan araştırmada da anne eğitim düzeyi ile öğrencilerin meslek seçimleri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Bölüm seçme nedenleri baba eğitim düzeyine göre incelendiğinde babalarını eğitim seviyesi ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde olan öğrencilerin bölüm seçme nedenleri genel tablo ile genel anlamda uyumludur. Baba eğitim düzeyi ön lisans olan 3 kişinin ortaklaştığı tek seçenek “mesleğe olan ilğim nedeniyle” olmuştur. Baba eğitim düzeyi lisans olan öğrencilerin bölüm seçme nedenleri genel tabloyla farklılaşmaktadır. Bu öğrencilerin bölüm seçme nedeni en yüksek oranda “puanlarının okudukları bölüme yetmesi” olmuştur. Ayrıca “anne baba tavsiyesi” ve “ailelerine yakın olma durumları” da bölümleri seçerken genel tabloya göre daha yüksek oranda etkili olmuştur. Sonuç olarak bölüm seçim nedenlerinde baba eğitim düzeyine göre çeşitli farklılıklar vardır. Ancak Sarıkaya ve Khorshid (2009) tarafından yapılan araştırmada baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin meslek seçimleri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda önerilebilecek bazı hususlar aşağıdaki gibidir.

- Bu ve buna benzer çalışmaların diğer bölümlerde de yapılması önerilmektedir.
- Yapılacak çalışmaların daha geniş bir örneklem üzerinde yapılması önerilmektedir.
- Yapılacak araştırmalar sonucunda kapsamlı ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi önerilmektedir.
- Alanyazında bu konuyla ilgili olan çalışmalara yönelik içerik analizi, meta analiz ve derleme çalışmaları yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

1. Aydoğmuş, M., Sekin, F. N., Can, D., Önal, H. ve Ceylan, S. (2023). Sınıf eğitimi programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının memnuniyet düzeyleri. Akyol H. (Ed.), *21. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* içinde (s. 165-171), Kemer, Antalya.

2. Bardakçı, S. (2019). Öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi: sivas cumhuriyet üniversitesi sağlık hizmetleri myo örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 356-373.
3. Berkant, H. G. ve Bahadır, S. (2019). On ikinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim programı seçimlerini etkileyen faktörler ve öğretmenlik programlarını tercih etme durumları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1897-1940.
4. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
5. Çakmak, M. ve Kayabaşı, Y. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-10.
6. Duru, S. (2022). Öğretmen adaylarının üniversiteye giriş özellikleri, motivasyonları, üniversite ve alan seçimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 122-148.
7. Ensari, M. Ş. ve Alay, H. K. (2017). Meslek seçimini etkileyen faktörlerin demografik değişkenler ile ilişkisinin araştırılması: istanbul ilinde bir uygulama. *Humanitas*, 5(10), 409-422.
8. Gezgin, D. M. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bölümlerini seçme nedenlerinin incelenmesi: Trakya üniversitesi örneği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 297-311.
9. Karademir, A. ve Yılmaz, H. B. (2020). İkinci üniversite olarak okul öncesi öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin programı seçme nedenleri ve görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 363-384. <https://doi.org/10.35675/befdergi.734962>.
10. Korkut Owen, F., Kepir, D., Özdemir, S., Ulaş, Ö. ve Yılmaz, O. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Bölüm Seçme Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151.
11. Naralan, A. ve Kaleli, S. S. (2012). Üniversite öğrencilerinin üniversiteden beklentileri ve bölüm memnuniyeti araştırması: atatürk üniversitesi örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-11.
12. Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
13. Sertel, E., Yıldırım, H. ve Akyol, S. Ö. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin okul tercih sebepleri ve uyum durumları: sivrihisar örneği-reasons of school preferences and compliance situations of vocational school students: sivrihisar sample. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 101-117.
14. Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Şahin Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(3), 429-452.
15. Şeker, G. ve Çapri, B. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek seçiminde etkili olan faktörler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 651-663.

LİDERLER GÜNAH KEÇİSİNE DÖNÜŞEBİLİR Mİ? ALANYAZIN**TARAMASINA DAYALI BİR ÇÖZÜMLEME**

(CAN LEADERS TURN INTO SCAPEGOATS? AN ANALYSIS BASED ON LITERATURE REVIEW)

BİNNAZ TURAN¹ DOÇ. DR. NURAY KISA²¹Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Niğde, Türkiye, bnnzturan@gmail.com²Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Niğde, Türkiye, nkisa@ohu.edu.tr**ÖZET**

Günah keçisi olmak, yaşanan olumsuz sonuçlardan sorumlu tutulmak olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel yaşamda da meydana gelen farklı durumlar, farklı rollerdeki kişilerin günah keçisi olmasına sebep olabilmektedir. Örgütlerde liderlik rolüne sahip kişiler de günah keçisi olarak ilan edilebilmektedir. Bu durum, eğitim kurumlarında da deneyimlenebilmektedir. Bu çalışmanın amacı, liderlerin günah keçisine dönüşüm süreçlerini ve bu durumun olası örgütsel sonuçlarını alanyazın taramasına dayalı olarak belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak çalışmada beş aşama tasarlanmıştır. Öncelikle örgütlerde günah keçisine dönüşme sürecinin aşamaları açıklanacak, ardından bu duruma neden olabilecek durumlar analiz edilecek, liderin günah keçisi olmasının örgütsel sonuçları ve bu durumu önlemek için yapılabileceklerin üzerinde durulacaktır. Ardından yapılan çıkarımlar, okul yönetimine yansımaları açısından tartışılacaktır. Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak araştırmacı ve uygulamacılara önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Günah Keçisi, Suçlu Arama, Liderlik, Politik Taktikler**ABSTRACT**

Being a scapegoat is being held responsible for the negative consequences experienced. Different situations in organizational life can make people in various roles feel like scapegoats. This situation can also be experienced in educational institutions. Based on a literature review, this study aims to determine the processes of leaders' transformation into scapegoats and the possible organizational consequences of this situation. For this purpose, five stages were designed in the study. First of all, the stages of the process of turning into a scapegoat in organizations will be explained, then, the situations that may cause this situation will be analyzed, the organizational consequences of the leader being a scapegoat and what can be done to prevent this situation will be emphasized. Then, the inferences made will be

discussed regarding their reflections on school management. Suggestions will be made to researchers and practitioners based on the results obtained.

Keywords: Scapegoat, Searching Guilty, Leadership, Political Tactics

GİRİŞ

Örgütler, bünyesinde farklı görüşten üyeleri barındıran topluluklardır. Bu farklılıklar zamanla örgüt içinde çatışmalara, ayrışmalara, mobbinge sebep olabilir. Bu tarz olumsuzlukların yönü genelde liderden üyelere doğrudur. Diğer taraftan alanyazın incelendiğinde az sayıda olsa da astların üstlerine yaşattıkları olumsuzluklarla ilgili çalışmalara da rastlanmaktadır (Bayrakçı ve Dinç, 2020; Yılmaz, 2020). Mobbingin olduğu örgütlerde yaşanabilecek sonuçlardan birisi, her şeyden sorumlu tutulabilecek bir günah keçisinin bulunmasıdır (Tutar, 2004). Günah keçisi ilan etmek, yaşanan olumsuz sonuçlardan sorumlu tutulacak birinin belirlenmesidir (Hoy ve Miskel, 2012, 225'ten akt. Altun ve Sarpkaya, 2017). Quade ve diğerleri (2019) bir kişi veya bir grubun günah keçisi olabileceğine ve diğerlerinin günahları ile suçlarını üstlenerek onların yerine cezalandırılıp acı çekebileceğine dikkat çekmektedir. Bu süreçle, dikkat başka bir yöne çekilir ve suç başkasına yüklenir. Genelde toplumdan farklı ve azınlıkta bulunan kitleler daha kolay günah keçisi yapılmaktadır ve tarihte bu durumun birçok örneğiyle karşılaşmak mümkündür (Vallès, 2011). Örgüt, hedeflediği sonuca ulaşamadığında farklı rollerden kişiler günah keçisi olarak belirlenebilmektedir (Kaya, 2014: 27). Bu nedenle örgütlerde yönetici rolündeki liderler de bu durumu yaşayabilmektedirler. Bu kapsamda yürütülen çalışmanın amacı, okul yönetimi odağında liderlerin günah keçisine dönüşüm süreçlerini ve bu durumun olası örgütsel sonuçlarını alanyazın taramasına dayalı olarak belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için öncelikle örgütlerde günah keçisine dönüşme sürecinin aşamaları açıklanacak, ardından bu duruma neden olabilecek durumlar analiz edilecek, liderin günah keçisi olmasının örgütsel sonuçları ve bu durumu önlemek için yapılabileceklerin üzerinde durulacaktır. Ardından yapılan çıkarımlar, okul yönetimine yansımaları açısından yorumlanacaktır.

YÖNTEM

Çalışma literatür taramasına dayalı olarak yürütülmüştür. Konu ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalara ulaşılmış ve belirlenen başlıklar dikkate alınarak ulaşılan bilgiler derlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Günah Keçisine Dönüşme Sürecinin Aşamaları

Wyatt, Judith ve Chauncey (1997) kronik ve akut olmak üzere iki tür günah keçiliğinden bahsetmektedir. Kronik günah keçiliği, iş yerinde çalışanlar arasından seçilmiş ve kendisine karşı olumsuz duygular beslenen bir kişi olmakta; akut günah keçiliği ise davranış kalıpları ile grubun normlarına uymayan kimseler olmaktadır (akt. Yıldız, 2007). Çeşitli sebeplerden dolayı günah keçisi ortaya çıkabilir ancak genellikle yabancılaşma ve ötekileştirilme, cezalandırılma, değişim gibi korkular bu nedenlerin önünde gelmektedir (Mallan, 2013). Örgütte ortaya çıkan sorunun veya başarısızlığın sorumlusu olarak yalnızca grup üyeleri değil liderler de sorumlu tutulabilir ve bu süreç suçu başkasına atma, grubu manipüle etme, hedef saptırma, nefret ve düşman söylemi, konuyu çözümden uzaklaştırma ve dışsallaştırma ve günah keçisi yapma aşamalarından oluşmaktadır (Orçin, 2022). Bu süreçte ortaya çıkan günah keçileri her zaman toplumdan ve gruptan farklı olan bireyler veya gruplar olmayabilir. Hükümetler, siyasi ideolojiler ve hareketler de toplumun sorunlarının sorumlusu olarak görülebilir (Mallan, 2013). Günah keçisine dönüşüm süreci herhangi bir üye açısından ve lider açısından ayrı ayrı değerlendirilebilir.

Üye:

Otoriter lider, grubun dikkatini kendi eksikliklerinin üzerinden çekmek amacıyla grup üyelerinde bulunan düşmanlık hissini günah keçisine yöneltme eğiliminde bulunabilir (Gemmill, 1989). Bonazzi (1983), grup içinde günah keçisi olma potansiyeli taşıyan iki tip üyeden bahsetmiştir. Bunlar, dışavurumcu ve araçsal üyeler olarak ayrılmıştır. Dışavurumcu (etkileyici) üyelerin kendiliğinden saldırgan olduklarını ve örgütte bir olumsuzluğa sebebiyet verdikleri için daha sonraki başarısızlıklardan sorumlu tutulabileceklerini ve günah keçisine dönüşeceklerini belirtmiştir. Araçsal üyelerin ise, kabahatleri bulunmamasına rağmen, örgütte bulunan güç sahiplerinin kendilerini tehlikede hissederek bu üyeleri yaşanan başarısızlıktan sorumlu tutmaları sonucu günah keçisine dönüştüklerini açıklamaktadır.

Lider:

Burton (2001) günah keçisi olmanın kritik özelliklerinin hem grubun bir parçası olmak hem de gruptan farklı olmak olarak belirtmiştir (akt. Grint, 2010). Örgütlerde liderler, etik sınırlar ihlal edildiğinde günah keçisi olarak hedef alınır (Gemmill, 1989). Liderler başarısız

olduğunda veya örgüt beklenen hedefe ulaşamayıp planlanandan farklı olumsuz bir sonuca ulaştığında genellikle örgütte günah keçisi haline gelir (Plowman & Duchon, 2007). Gruba rehberlik eden liderler, sahip oldukları yönetme gücünden kaynaklı olarak zamanla gruptan sembolik, fiziksel veya sanal olarak ayrışarak lider ve takipçileri arasında bir mesafe oluşur ve bu durum örgüt üyelerinin kurumsal sonuçlarla ilgili kolektif sorumluluktan kaçınmasına ortam hazırlar. Böylece amacına ulaşamayan örgüt, başarısızlığın sebebi olarak lideri sorumlu tutacak ve günah keçisi olarak ilan edecektir (Grint, 2010).

Örgütte Günah Keçisi Olmasının Nedenleri

Cohen ve Schermer (2002) günah keçisinin ortaya çıkmasında üç önemli sebep tanımlamıştır. Bunlar “grupta uzun süreli bir çıkmazın olması, grup oluşumunun başlangıç aşamasındaki görev dağılımında yaşanan dengesizlikler ve gruba yeni bir üyenin katılımı”dır. Eagle ve Newton (1981), ilk bakışta pasif kişilikteki bireylerin günah keçisi olmak için riskli oldukları düşünülse de kendini savunan, bağımsız ve güçlü kişilerin de günah keçisi olabileceğine vurgu yapmaktadırlar. Arpacıoğlu (2005) ise günah keçisi olarak seçilen kişinin iyi niyetli, ilkelerine ve kendine saygılı, sadık, dürüst, örgüte hizmet etmeyi önemseyen bir kişi olabileceğini ifade eder (akt. Yıldız, 2007). Diğer taraftan, Gallagher ve Burke (1974) daha sessiz ve geri planda kalan kişilerin yöneticinin yaklaşımına bağlı olarak günah keçisine dönüşebileceğine vurgu yapmıştır. Hem yönetici açısından hem de grup normları açısından değerlendirilirse özellikle kriz durumlarında yaşanan yetersizlik hissi de bir günah keçisi arayışına yol açabilir (Gürel, 2006; Salin, 1999’dan akt. Yıldız, 2007). Çünkü günah keçisi belirlemek bir anlamda diğer kişilerin yeteneksizliğini, başarısızlıklarını ve hatalarını örtmelerine yardımcı olur (Aksakal Kaymakçı, 2008; Baykal 2005’ten akt. Yıldız, 2007). Diğer bir ifade ile kişi, bu süreçle istenmeyen durumla kendi bağlantısını minimuma indirmektedir (Gürel, 2006). Bu yönüyle kişisel çıkarların korunmasına hizmet eden günah keçiliği çıkar alanının genişletilmesi amacıyla da kullanılabilir. Diğer bir bakış açısına göre günah keçisi belirlemek örgütsel amaca ulaşamaması durumunda ortaya çıkar (Kaya, 2014) ve bazı gruplar için bu durum başarısızlık korkusu ile baş etmenin bir yolu olarak görülür (Cohen ve Schermer, 2002). Ayrıca yalnızlığın, günah keçisi ilan edilme sürecinde riski arttıran bir durum olduğundan söz edilebilir (Eagle and Newton, 1981). Yine kadınların, özellikle yöneticilik düzeyinde çalışanların günah keçisi ilan edilme ihtimallerinin yüksek olduğuna rastlanmaktadır (Brückmüller, Ryan, Rink ve Haslam, 2014’te akt. Alhas, 2021). Örgütlerde günah keçisi olmanın sebeplerinden birisi de çatışmaya neden olan karşıt görüşlerin güç savaşına dönüşmesidir (Tutar, 2004). Yine Yıldız

(2007) tarafından ifade edildiği üzere artan bir çatışmanın içindeki bir kişi dezavantajlı bir duruma düştüğünde yavaş yavaş günah keçisi haline gelebilmektedir.

Örgütte Günah Keçisi Olmasının Sonuçları

Günah keçisinin varlığı ile ilgili az sayıda olumlu ve daha fazla sayıda olumsuz sonuçlardan bahsedilebilir:

Olumlu Sonuçlar:

Günah keçisi ilan etmenin yaratıcı çatışmayı canlı tutan bir yönü vardır. Çatışma sürecinde günah keçisi, kendini ilgili durumdan kurtarmak için; diğerleri de günah keçisini baskılamak üzere üst düzey becerilerini açığa çıkartmak durumunda kalmaktadır. Bu durum da olumlu sonuçlar üretebilmektedir (Eagle and Newton, 1981). Ayrıca Girard, grubu başarısızlığa sürükleyen hatanın sorumlusu olarak grup üyelerinden birini hedef göstermenin ve grupta başarısızlıktan kaynaklı ortaya çıkan stres ve şiddeti bu üyenin üzerinden boşaltmanın grup açısından olumlu olduğunu ve böylece grupta uzlaşmaya varılarak üretime devam edilebileceğini savunmuştur (akt. Şahin, 2023). Bu konuda yine benzer biçimde Shawn (2017) günah keçisinin hâkim gruptaki kişilerin kendini daha iyi hissedeceğini, sorumluluklarını azaltacağını ve birlik duygusunu hissetmelerini sağlayacağını vurgular (akt. Çelik, 2021). Yine Shawn (2017) günah keçilerinin sorunlar için bir açıklama sağladığı, sorunun bitip düzene kavuşulduğu hissini yaşatarak grup üyelerini rahatlattığını ifade etmektedir (akt. Çelik, 2021).

Olumsuz Sonuçlar:

Çelik (2021) tarafından ifade edildiği üzere örgütlerde günah keçisi rolünde kişiler olması çoğunlukla olumsuz sonuçlar yaratmaktadır. İlk olumsuz sonuç olarak örgütlerde günah keçisi olarak seçilen kişinin yaşadığı suçluluk hissi nedeniyle örgütten ayrılmaya itilmesinden bahsedilebilir (Alhas, 2020b'den akt. Alhas, 2021; Yıldız, 2007). Bu durum nitelikli çalışanların kaybedilmesi şeklinde de tezahür edebileceği için örgütün kaybıyla sonuçlanabilir. Alhas (2020b) günah keçisi hâline gelip örgütten ayrılmanın tükenmişlik ve depresyon gibi konuları da tetikleyebileceğinin üzerinde durmaktadır (akt. Alhas, 2021). Bir diğer olumsuz sonuç günah keçisi belirleme sürecinin asıl probleme odaklanmayı engelleyen yönüdür. Bu süreçle problemin ortadan kalktığı varsayılır ve perdelenen esas problemle tekrar karşılaşılınca daha güçlü bir suçlu bulunmaya çalışılır (Çelik, 2021). Bu durum da

asında sorunların kronikleşmesine davetiye çıkartır. Örgütlerde günah keçisi ilan edilmesinin olumsuz sonuçları, bu durumun önlenmesinin önemini akıllara getirmektedir.

Örgütte Günah Keçisi İlan Edilmesinin Önlenmesi

Örgütlerde karşılıklı saygı ve iş birliğine dayalı ilişkilerin inşa edilmesi, çalışan hata yaptığında tek sorumlu dâhi olsa günah keçisi ilan edilmek yerine hatalardan öğrenmeye teşvik edilmesi gerekmektedir (Horuz ve Taşgıt, 2020). Örgütlerde karışıklığı ve belirsizliği tolere edebilen ve özümseyebilen, çeşitliliğe değer veren ve kendiyile birlikte ötekini de düşünölebilen kültürel bir değişiklik gereklidir. Bununla birlikte liderler, yöneticiler tarafından örgütte günah keçisi arama durumuna karşı bir tutum geliştirilmeli, bu tutum somutlaştırılmalı ve modellenmelidir (Ruch, Lees ve Prichard, 2014). Araştırmalar örgütlerde ortaya çıkan günah keçisi yaratma durumuna karşı şu üç stratejiyi ortaya koymuştur; farkındalık yaratma, güvene dayalı kurumsal ilişkiler ve yansıtıcı alanlar.

Farkındalık Yaratma

Dykman ve Cutler (2003:12) günah keçisi olmanın ve yapmanın en güçlü çözümünün bilinç olduğunu öne sürüyor. Farkındalığı artırmak grup üyelerinin birbirlerine olan yaklaşımlarını etkiler ve birbirleriyle etkileşimlerini güçlendirir böylece grupta günah keçisinin ortaya çıkma eğilimine karşı önlem almayı ve müdahale etmeyi kolaylaştırır.

Güvene Dayalı Kurumsal İlişkiler

Güvenin bulunduğu örgütlerde bilgi paylaşımı, üyeler arası kaliteli etkileşim ve örgüte bağlılık artar (Ashleigh ve diğerleri, 2007; Calnan ve diğerleri, 2008 akt. Ruch, Lees, Prichard, 2014). Örgütlerde liderler ve yöneticiler günah keçisi aramayı sınırlandırmak ve ortadan kaldırmak istiyorlarsa üyelerin meydana gelen hatalardan kendilerinin suçlanmayacaklarına ve sorumlu tutulmayacaklarına güvenmeleri gerekmektedir ve örgütün başarı ve başarısızlığı güvene dayalı ilişkilerin, örgütte şeffaflığın ve güvenilir kurumsal bağların mevcutluğuna bağlıdır (Ruch, Lees, Prichard, 2014).

Yansıtıcı Alanlar Sağlamak

Örgütlerde güveni sağlayarak ve üyelerin örgüte olan bağlılıklarını sağlamlaştırarak grup içinde günah keçisi yaratılmasını önlemek için örgüt üyelerinin eşit bir şekilde kendilerini ifade edebilecekleri, örgütte kendilerine ait bir alan yaratabilecekleri, var olabilecekleri ve kendilerini yansıtabilecekleri kolektif ve işbirlikçi alanlar oluşturmak önemlidir (Ruch, Lees ve Prichard, 2014).

Okul Yönetimine Yansımaları

Okul müdürleri okulun başarısında rol oynayan önemli aktörlerden birisidir (Sandıkçı vd., 2023). McCarthy (1989) tarafından belirtildiği üzere örgütsel sorunlar çalışan personel tarafından çözülemediğinde ortaya çıkan başarısızlık yöneticiye mal edilmektedir (akt. Yörük, 2020). Bu noktada okulda yaşanan başarısızlıktan okul yöneticileri sorumlu tutularak günah keçisi ilan edilebilmektedir. Dwyer, Barnett ve Lee (1987) araştırmalarında müdürlerin başarısız okulların sorunlarına hızlı bir çözüm üretmekte acele ederlerken süreç içinde günah keçisine dönüştüklerine değinmişlerdir. Cohen ve Schermer (2002) gruba yeni üye katılımının günah keçisi oluşturabileceğine dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin göreve yeni başlıyor olmaları, eğitim yöneticiliğine dair eğitim almamış olmaları, farklı ve yeni bir ortamda göreve uyum sağlamak zorlanmaları ve işleri uzun sürede bitiriyor olmaları (Yetim & Toprakçı, 2020) onları günah keçisi olma konusunda kolayca hedef haline getirmektedir. Cemaloğlu (2005) araştırmasında okul yöneticilerinin atama ve yer değiştirme konusundaki problemlerden en çok sınavla atama yapılmasından rahatsız olduklarını çünkü ilgili yönetmeliğin bazı hükümlerini adaletsiz bulduklarını ve sınavın geçerlik ve güvenilirlik konusunda problemleri olduğunu (akt. Akçadağ, 2014) düşündüklerini belirtmiştir. Bu yöntemle atanan okul yöneticilerinin, yaşanacak sorunlardan sorumlu tutulup günah keçisi ilan edilme olasılıkları yönetici seçme sınavına olan güvensizlik sebebiyle yüksek olabilir. Bu durumu önlemek amacıyla okul yöneticileri yeni bir yönetmeliğe uygun sınavın yanında yöneticilik için bu konuda eğitim almış olmak, tecrübeli olmak gibi birtakım kriterlerin oluşturulması gerektiğini düşünmektedirler (Akçadağ, 2014). Okul yöneticilerinin kişilik tipleri de onların günah keçisi olup olmamasını etkileyebilir. Dışadönük, empati ve iletişim becerileri yüksek, uyumlu, sorumlu, dürüst ve güvenilir gibi olumlu ve liderlik özellikleri bulunan okul yöneticilerinin mobbinge uğrama (Kavalcı Canbuldu, 2018) ve günah keçisi ilan edilme olasılıkları düşüktür. Aksine, duygusal dengesi bozuk, saldırgan, savunmacı, kaygılı ve depresif kişilikteki yöneticilerin hedef haline gelmesi ve ortaya çıkan problemlerden sorumlu tutulması daha kolaydır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Farklı kültürlerden, kişiliklerden, inançlardan, görüşlerden bireyler örgütte bir araya gelmektedirler ve bu farklılıklar sebebiyle grupta çatışmalar, sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Örgütte yaşanan krize müdahale şekli liderler ve üyeler açısından grupta günah keçisi oluşmasına neden olabilir. Örgüt içerisinde bir kişinin günah keçisi olması aşamalı bir süreçtir ve bu süreçte bazı nedenlerin tetikleyici olduğundan bahsedilebilir.

Araştırmanın bulgularında ulaşılan verilere göre sorumluluktan kaçma, örgütteki başarısızlığın yükünden kurtulma, sorunların bir türlü çözülememesi, dengesiz görev dağılımı, gruba uyum sağlayamama, liderin üyeye/üyelerin lidere karşı düşmanca tavrı, gruptan soyutlanma, kopma gibi birçok sebep örgütte günah keçisi yaratılmasına ortam hazırlamaktadır. Bu süreç üyeler ve liderler açısından yaşanabilir. Üyeler açısından incelenen durumda, kişinin saldırgan tavrı veya pasif bir rolde olması günah keçisi yapılmasına etki etmektedir. Aynı zamanda liderin üyeye karşı olan tutumu da diğer üyelerin davranışlarını etkilemekte ve günah keçisi yapılan kişiyi açık bir hedef haline getirmektedir. Grupta yalnızca üyeler değil, başarısızlığın sorumlusu olarak liderler de hedef haline gelebilir. Örgütün planlanan hedefe ulaşamaması, etik sınırların ihlal edilmesi, liderin örgütten farklılaşarak kopması ve grup ile arasında mesafe girmesi liderlerin günah keçisine dönüşmesine neden olabilecek durumlardandır. Örgütte günah keçisi bulmak için belirli kişilik özellikleri olsa da çoğu zaman daha sessiz ve geri planda kalmış kişiler günah keçisi yapılmaya maruz kalmaktadır ancak Shenassa (2001) çalışmasında belirtiyor ki toplumda her zaman günah keçisi olmasını beklediğimiz kişiler aslında günah keçisi olmayabilir (Örn. The Elephant Man/Fil Adam). Meydana gelen bu haksız durumu önlemek adına örgüt birtakım önlemler alınabilir. Liderin üyelerle, üyelerin liderle ve birbirleriyle olan iletişimini ve etkileşimini artırmak amacıyla günah keçisi durumuyla ilgili örgütte farkındalık yaratılabilir, lider de dahil üyelerin kendilerini örgütte güvende hissetmeleri adına güvenilir ortamlar ve şeffaf bir örgüt oluşturulabilir. Üyelerin kendilerini örgüte bağlı hissetmeleri adına onların bireysel olarak var olabileceği, kendilerini yansıtabilecekleri alanlar oluşturmalarına fırsat verilmelidir. Eğitim örgütleri açısından da değerlendirilen günah keçiliği okul yöneticilerinin de tecrübe ettiği bir durumdur. Okul müdürlerinin kişilik tipleri, eğitim geçmişleri, tecrübeleri, kriz yönetme becerileri gibi özellikler eğitim yöneticilerini günah keçisi yapmakta belirleyici olabilir. Eğitim örgütlerinde yalnızca müdürler değil, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve hatta müfettişler de günah keçisi olmaya maruz kalabilir (Music ve Hall, 2008). Yetim ve Toprakçı (2020) bu duruma çözüm olarak paydaşların okul-veli-öğrenci kurallara ve mevzuata uyması gerektiğini, paydaşlar arası iletişimi güçlendirmek adına etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini önermiştir. Günah keçisi olmak bireyin psikolojisini derinden etkileyen ve toplumda yalnızlaşmasına sebep olan negatif bir durumdur. Bu duruma maruz kalmamak adına örgüt şeffaf ve adil temeller üzerine kurulmalıdır. Bireyler kendi görevlerinden sorumlu olmalı ve her üye kendi davranışlarının bir sonucu olduğunun farkında olmalıdır. Bu çalışmada alanyazın taraması ile ele alınan günah keçisi olma durumu ilgili paydaşlarla görüşülerek nitel araştırmalara dönüştürülebilir.

İş yaşamında deneyimlenen bu durumun bilimsel çalışmalara yeterince konu edilmemiş olması nedeniyle bu konu ile ilgili çalışmalar yapılabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

1. Akçadağ, T. (2019). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri; sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29), 135-150.
2. Aksakal Kaymakçı, H. (2008). Çalışma hayatında mobbing (Sakarya imalat sektöründe bir araştırma), Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
3. Alhas, F. (2021). Gizemli bir yükseliş: cam uçurum. *Atatürk Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 64-74.
4. Altun, B., & Sarpkaya, R. (2017). Eğitim yönetiminde politik modeller. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 1-12.
5. Bayrakçı, E., & Dinç, M. (2020). Tersine zorbalık (mobbing) eylemleri ve tersine zorbalıkla başa çıkma stratejileri üzerine nitel bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(27), 403-418.
6. Bonazzi, G. (1983). Scapegoating in complex organizations: The results of a comparative study of symbolic blame-giving in Italian and French public administration. *Organisation Studies*, 4(1),1-18.
7. Cohen, B.D. & Schermer, V.L. (2002) On scapegoating in therapy groups: A social constructivist and intersubjective outlook. *International Journal of Group Psychotherapy*, 52(1), 89-109.
8. Çelik, A.R. (2021). Günahlarımız için başkasını suçlamanın dayanılmaz hafifliği (Günah Keçisi), *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 135-154.
9. Dwyer, D. C., Barnett, B. G., & Lee, G. V. (1987). The school principal: Scapegoat or the last great hope. *Leadership: Examining the elusive*, 30-46.
10. Dykman, J., & Cutler, J. (2003). Scapegoats at work: Taking the bull's eye off your back. Connecticut: Praeger.
11. Eagle, J., & Newton, P. M. (1981). Scapegoating in small groups: An organizational approach. *Human Relations*, 34(4), 283-301.
12. Gallagher, J., & Burke, P. J. (1974). Scapegoating and leader behavior. *Social Forces*, 52(4), 481-488.

13. Gemmill, G. (1989). The dynamics of scapegoating in small groups. *Small group behavior*, 20(4), 406-418.
14. Gürel, H. (2006). The effects of resistance to change on political behavior in organizations, Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
15. Grint, K. (2010). The sacred in leadership: Separation, sacrifice and silence. *Organization Studies*, 31(1), 89-107.
16. Horuz, İ. ve Taşgit, Y. E., (2020), Çalışanların psikolojik güvenlik algısı ve politik taktik davranışları arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34(4),1513-1541.
17. Kavalcı Canbuldu, N. (2018). Örgütlerde mobbing (Psikolojik yıldırma) davranışı ile mağdurların kişilik tipleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. Yüksek Lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
18. Kaya, Ç. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının iş ortamlarında kullandıkları politik taktiklerin incelenmesi (Muğla Sıtkı Koçma Üniversitesi Örneği., Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
19. Mallan, K. (2013). The scapegoat. In *Secrets, lies and children's fiction* (pp. 65-89). London: Palgrave Macmillan UK.
20. Music, G. & Hall, B. (2008). From scapegoating to thinking and finding a home: Delivering therapeutic work in schools. *Journal of Child Psychotherapy*, 34(1), 43-61.
21. Orçin, G. (2022). Politik söylemde günah keçisi (scapegoat) motifinin inşası: Orman yangınlarının internet gazetelerine yansımaları. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (37), 108-135.
22. Plowman, D. A., & Duchon, D. (2007). Emergent leadership: getting beyond: heroes and scapegoats.
23. Quade, K., Beaver, A. K., Fry, L., Bulmini, D., Miller, E. (2019). Being thrown under the bus and rising above the fray: Maintaining authenticity. *Journal of Instructional Research*, 8(1), 92-98.
24. Ruch, G., Lees, A., & Prichard, J. (2014). Getting beneath the surface: Scapegoating and the systems approach in a post-Munro world. *Journal of Social Work Practice*, 28(3), 313-327.

25. Sandıkçı, C., Sandıkçı, E., Kurt, M., & Kılıç, Z. (2023). Okul müdürlerinin okul başarısına etkisi. *International Journal of Original Educational Research*, 1(1), 1-22.
26. Shenassa, C. R. (2001). *The scapegoat mechanism in human group processes*. The Union Institute.
27. Şahin, B. (2023). Kurban ve öteki: René Girard'da mimetik arzu, şiddet ve günah keçisi mekanizması. *Veche*, 2(2), 76-88.
28. Tutar, H. (2004). İşyerinde psikolojik şiddet sarmalı: Nedenleri ve sonuçları. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 85-108.
29. Vallès, L. (2011). Victims, criminals, and scapegoats. *Transfer: Journal of Contemporary culture*, 6, 78-90.
30. Yetim, G., & Toprakçı, E. (2020). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 13-32.
31. Yıldız, S. (2007). İşyerinde İstismar Davranışlarının Psiko-Sosyal Boyutu ve Bir Uygulama, Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
32. Yılmaz, C. (2020). Mobbing Üzerine Nitel Bir Araştırma: Astlardan Üstlere Uygulanan Mobbing. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 12(1), 19-33.
33. Yörük, D. (2020). Bir lider olarak okul yöneticisinin başarı korkusunun liderlik süreci ile ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 64-74.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ALGISI: METAFOR ANALİZİ ÖRNEĞİ

(THE PERCEPTION OF CLASSROOM TEACHERS ON EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: AN EXAMPLE OF METAPHOR ANALYSIS)

SİBEL MARAL¹, METİN AYDIN²

1 Yıldız Teknik Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul, Türkiye, sibel.maral@std.yildiz.edu.tr

2 Cezeri Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara, Türkiye, metinaydinbilsen@gmail.com

ÖZET

Eğitim sistemimizin temellerinden birini oluşturan sınıf öğretmenleri için eğitim teknolojileri öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek, öğretmenlerin iş yükünü hafifletmek gibi birçok işlevi nedeniyle önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle eğitim teknolojileri, 21.yy. eğitim sisteminde ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu çalışmanın amacı Ankara ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri algısını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Çalışmanın örneklemini 86 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde toplanmış olup iki bölümden oluşan bir Eğitim Teknolojileri Metafor Algısı Formu uygulanmıştır. Elde edilen verilerin birinci bölümü, tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilirken ikinci bölümde elde edilen metafor verileri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Ayrıca elde edilen metaforların cinsiyete ve öğretmenlik alanlarına göre farklılık gösterip göstermediği ki-kare testi ile incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilere göre 83 farklı metafor anlamlı bulunmuş ve bu metaforlara ait açıklamalar içerik analizine dahil edilmiştir. Bu metaforlar 7 farklı kategori içerisinde yapılandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: 21. yy. eğitim sistemi, Eğitim teknolojileri, Sınıf öğretmenleri, Metafor analizi, Fenomenoloji

ABSTRACT

Educational technologies are pivotal in modern education, enriching student learning experiences and streamlining teacher responsibilities. This study, conducted in Ankara, sought to delve into classroom teachers' perceptions of educational technologies using metaphors. The sample comprised 86 teachers surveyed in the second semester of the 2023-2024 academic year. Data analysis encompassed descriptive statistics for the survey's first part and content analysis for the metaphors provided by participants. Employing a phenomenological approach, the study explored potential variations in perceptions based on gender and teaching fields through chi-square tests. Results unveiled 83 significant metaphors, grouped into 7 distinct categories, illuminating various conceptualizations of educational technologies among teachers. Understanding these metaphors can offer valuable insights into teachers' attitudes and beliefs, guiding the development of effective technology integration strategies in education. This research underscores the importance of incorporating teachers' perspectives into the ongoing advancement of educational technology and its integration into pedagogical practices, ultimately enhancing the educational landscape.

Keywords: 21st century education system, Educational technologies, Classroom teachers, Metaphor analysis, Phenomenology

Giriş

Eğitim, toplumların geleceğini şekillendiren en güçlü araçlardan biri olarak kabul edilir (Altan, 2020). Bu nedenle, sınıf öğretmenleri, öğrencilerin hayatlarını dönüştürme potansiyeline sahip önemli aktörlerdir (Parinussa vd., 2023). Ancak, 21. yüzyılda, teknolojinin hızla değişen doğası, sürekli gelişen eğitim alanı ve artan öğrenci çeşitliliği gibi faktörler, sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorlukları artırmaktadır (Rachmadtullah vd., 2020). Bu bağlamda, eğitim teknolojileri, öğretmenlerin iş yükünü hafifletmek ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek gibi çok çeşitli işlevlere sahiptir (Abedi, Prestridge & Hodge, 2023; Yeni ve Can, 2022). Özellikle, eğitim teknolojilerinin 21. yüzyıl eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası haline geldiği vurgulanmaktadır (Önür ve Kozikoğlu, 2020).

Eğitim teknolojilerinin işlevlerine daha yakından bakıldığında, öğretmenlerin ders içeriğini zenginleştirmelerine ve farklı kaynaklara erişim sağlamalarına yardımcı olduğu görülmektedir (Hover ve Wise, 2022). Örneğin, çevrimiçi kütüphaneler, eğitim uygulamaları ve dijital ders materyalleri gibi kaynaklar, öğretmenlere geniş bir kaynak yelpazesi sunmaktadır (Valverde-Berrocoso vd., 2021). Bu da derslerin daha ilgi çekici ve öğretici hale gelmesini sağlamaktadır (Kaimara vd., 2021). Dahası, eğitim teknolojileri, internet tabanlı test değerlendirme sistemleri veya dijital ders planlama araçları gibi araçlarla öğretmenlerin iş yükünü azaltabilir ve böylece zamanın daha verimli bir şekilde kullanılmasına yardımcı olabilir (Alenezi, Wardat ve Akour, 2023; Shahneaz, Akhter ve Yasmin, 2014). Öğrenciler için ise, eğitim teknolojilerinin görsel-işitsel içerikler, interaktif uygulamalar veya oyun temelli öğrenmeler gibi işlevlerinin, derse katılımı artırarak öğrenme sürecini daha keyifli hale getirdiği ve öğrencileri motive ettiği belirtilmektedir (Yu, Gao ve Wang, 2021; Bond vd., 2020). Ayrıca, bu teknolojiler, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere çeşitli materyaller sunarak öğrenme deneyimlerini kişiselleştirebilir (Hassan vd., 2021). Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini nasıl algıladığını ve bu algının eğitim sürecine etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmenlerini, eğitim teknolojileri kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?

2. Bu metaforlar, ortak özellikleri bakımından, hangi kategoriler altında sınıflandırılmaktadır?

3. “Cinsiyet”, “Mesleki kıdem”, “Eğitim Düzeyi”, “Öğretmenlik türü”, “Görev yeri” ile katılımcıların örnek olarak verdikleri eğitim teknolojileri metaforu kategorileri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan "olgu bilim (fenomenoloji) yöntemi" kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntem, insanların tam olarak ifade edemediği olguları, kavramları veya olayları yaşantılar aracılığıyla kapsamlı olarak ele almaya odaklanır. Kişilerin aynı çevrede yaşamalarına rağmen farklı şekillerde anlayıp yorumlayabildiği gerçeği göz önünde bulundurularak, olgubilim araştırmalarında verilerin, araştırmanın odaklandığı olguyu deneyimleyen ve yansıtabilecek katılımcılardan elde edilmesi önemlidir (Büyüköztürk vd., 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kendi yaşantısal öğrenmelerine göre nasıl anlamlandırdıkları ve kullandıkları metaforlar aracılığıyla ele alındığı için bu araştırma deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 Eğitim - Öğretim yılı ikinci döneminde Ankara ilinde çalışan toplam 88 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ancak araştırmacılar tarafından metafor özelliği taşımayan veriler çıkartıldığında nihai katılımcı sayısı 86 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada örnekleme yöntemi olarak ise uygun örnekleme yöntemi (Teddlie ve Yu, 2007) tercih edilmiştir. Alanyazında uygun örnekleme yöntemi işgücü, para ve zaman bakımından mevcut sınırlılıklar nedeniyle örnekleme ulaşımın kolay ve uygulama yapılabilir hedef kitlesinden seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Çalışmada toplam 86 sınıf öğretmenin %67.44'ü kadın, %32.56'sı erkektir. Sınıf öğretmenlerinin yaş ortalaması 41 ± 7.66 'dır. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde çoğunluğunun 17 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlik türlerine bakıldığında çoğunluğunun uzman öğretmen olduğu belirlenmiştir. Eğitim durumlarına göre katılımcıların çoğunluğu lisans ve yüksek lisans mezunlarıdır. Görev yerlerine ilişkin incelenen verilere göre çoğunluğunun merkezde çalıştığı saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	n	%
Cinsiyet		
Kadın	58	67.44
Erkek	28	32.56
Yaş*	41±7.66	
Mesleki kıdem		
0-16 yıl	39	45.35
17 yıl ve üzeri	47	54.65
Öğretmenlik türü		
Sözleşmeli Öğretmen	2	2.33
Vekil Öğretmen	0	0
Kadrolu Öğretmen	26	30.23
Uzman Öğretmen	47	54.65
Başöğretmen	11	12.79
Eğitim durumu		
Yüksekokul mezunu	3	3.49
Ön lisans mezunu	0	0
Lisans mezunu	39	45.35
Yüksek Lisans mezunu	37	43.02
Doktora mezunu	7	8.14
Görev yeri		
Taşra	18	20.93
Merkez	68	79.07

Not. * ortalama; ± standart sapma.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar, sınıf öğretmenlerinin "eğitim teknolojileri" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemek amacıyla Google Form kullanarak çevrimiçi bir veri toplama aracı hazırlamışlardır. Bu araç, sosyal medya platformları aracılığıyla sınıf öğretmenleriyle paylaşılmıştır. Form, katılımcıların demografik özelliklerini belirtmeleri ve eğitim teknolojilerine dair metaforlarını ifade etmeleri için iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcılardan cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğretmenlik türü, eğitim durumu ve görev yeri gibi demografik bilgileri belirtmeleri istenmiştir. İkinci bölümde ise katılımcılardan, "Eğitim Teknolojileri ... gibidir/benzer. Çünkü ..." cümlesini doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, öncelikle katılımcıların demografik bilgileri SPSS 27.0 kullanılarak analiz edilmiş ve tanımlayıcı istatistikler elde edilmiştir. Ardından, formların ikinci bölümünden elde edilen veriler, metaforlar ve bunların gerekçelerini içeren nitel verilerdir. Metaforlar kategorilere ayrılmak için içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, araştırmacıların belirlediği kavramları ve temaları benzer verileri gruplayarak betimsel bir yaklaşımla yorumlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada, nitel veri

analizi süreci beş aşamada özetlenmiştir (Creswell, 2007). Veri toplama formu 88 sınıf öğretmenine uygulanarak veriler elde edilmiş, ardından toplanan veriler analize hazır hale getirilmiştir. Google Form üzerinden elde edilen 84 farklı metafor ifadesi belirlenmiş ve anlamlı bulunan 83 farklı metafor ifadesi saptanmıştır. Veriler kodlanmış, benzer çalışmalar incelenmiş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Metafor kategorileri oluşturulmuş ve uygun metaforlar bu kategorilere atanmıştır. Son olarak, araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak tablo tekrar değerlendirilmiştir. İçerik analizi devamında, metafor dağılımlarının cinsiyet, mesleki kıdem, öğretmenlik türü, eğitim durumu ve görev yeri değişkenleri ile ilişkisi Fisher Exact testi kullanılarak incelenmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşleriyle %93 oranında görüş birliği elde edilmiştir, bu da çalışmanın güvenilirliğini sağladığını göstermektedir. Katılımcıların ifadelerinden kelime bulutu oluşturmak için wordclouds adlı bir web sitesi kullanılmıştır (Tesseem, Bjørnstad, Chen, ve Nyre, 2015).

Bulgular

Sınıf Öğretmenlerin Eğitim Teknolojilerine İlişkin Algularını Ortaya Koydukları Metaforlar ve Ortaya Çıkan Kategoriler

Bu başlık altında, birinci ve ikinci araştırma sorularının cevaplanması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenleri tarafından toplamda 83 geçerli ve anlamlı metafor üretilmiştir. Ortaya çıkan bu metaforlar Tablo 2'de sunulmuştur. Metaforlar incelendiğinde, özellikle su (n=3), yemeğin tuzu (n=3), kitap (n=2), güneş (n=2), ışık (n=2) ve öğretmen (n=2) gibi metaforların öne çıktığı gözlemlenmektedir.

Tablo 2

Katılımcıların "Eğitim Teknolojileri" kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Metafor Kodu	Metafor Adı	f	%	Metafor Kodu	Metafor Adı	f	%
1	Cankurtaran	1	1,16%	40	Anahtar	1	1,16%
2	Kumanda	1	1,16%	41	Şiirbaz çubuğu	1	1,16%
3	Akademik sistemler bütününe	1	1,16%	42	Bilgisayar	1	1,16%
4	Araman kan	1	1,16%	43	Hava	1	1,16%
5	Asistan robot	1	1,16%	44	Ütopya	1	1,16%
6	Kır çiçeği	1	1,16%	45	Enstrüman	1	1,16%
7	Çağıl çağıl çağlayan su	1	1,16%	46	21.yy'a uyum sağlamak	1	1,16%
8	Hızlı tren	1	1,16%	47	Öğrenci ile aramızdaki gizli öğrenme bağı	1	1,16%
9	Makine	1	1,16%	48	Işık	2	2,33%
10	Oyun	1	1,16%	49	Oksijen	1	1,16%
11	Dünya	1	1,16%	50	Bu çağın ayrılmaz bir parçası	1	1,16%
12	Elimiz ayağımız	1	1,16%	51	Akıllı telefon	1	1,16%
13	Deniz	1	1,16%	52	Renkler	1	1,16%
14	Mum	1	1,16%	53	Kaynak kitap	1	1,16%
15	Kitap	2	2,33%	54	Katalizör	1	1,16%
16	Sohucan	1	1,16%	55	Geminin dimeni	1	1,16%
17	Takım sandığı	1	1,16%	56	Yeni ufuklara açılan engin bir deniz	1	1,16%
18	Bahçeye açılan kapı	1	1,16%	57	Mucize	1	1,16%
19	Su	3	3,49%	58	Kurtarıcı	1	1,16%
20	Serüven	1	1,16%	59	Gökkuşuğu	1	1,16%
21	Otoban	1	1,16%	60	Teknolojik kaynak	1	1,16%
22	Basılı yayın kaynağı	1	1,16%	61	Şiirbaz çubuğu	1	1,16%
23	Güneş	2	2,33%	62	Uzay	1	1,16%
24	Tophan bilimine	1	1,16%	63	Pif Noktası	1	1,16%
25	Hızlandırılmış kalıcı eğitim	1	1,16%	64	Çakı	1	1,16%
26	Öğrencilerimiz	1	1,16%	65	Yemek kitapları	1	1,16%
27	İnsan	1	1,16%	66	Köprü	1	1,16%
28	Yemeğin tuzu	3	3,49%	67	İlaç	1	1,16%
29	Kolaylık	1	1,16%	68	Öğretmen	2	2,33%
30	Elim kolum	1	1,16%	69	Kuşun kanadı	1	1,16%
31	Değişim	1	1,16%	70	Örümcek ağı	1	1,16%
32	Zorunluluk	1	1,16%	71	Tuz	1	1,16%
33	Kaşık	1	1,16%	72	Ağaç	1	1,16%
34	Dikkat çekici araç	1	1,16%	73	Pizza	1	1,16%
35	Canlı	1	1,16%	74	Su semenderi	1	1,16%
36	Yemek	1	1,16%	75	Ulaşım aracı	1	1,16%
37	Öğretmenin eli kolu	1	1,16%	76	Teknoloji vadisi	1	1,16%
38	Merhem	1	1,16%	77	Dürbün	1	1,16%
39	Gökyüzü	1	1,16%	78	Sosyal medya	1	1,16%

Bu metaforlar ortak özellikleri bağlamında bir araya getirilerek 7 kategori altında toplanmıştır (Tablo 3). Metaforların kategoriler altına dağılımı incelendiğinde en fazla metafor sayısının 33 metafor ile *Eğitime Katkı Sağlayan Eğitim Teknolojileri* kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Sonrasında 11 metafor ile *Çeşitliliği Sayesinde Farklı Deneyimlere İmkân Sağlayan Eğitim Teknolojileri* ve *Sürekli Değişen Eğitim Teknolojileri* kategorilerinde, 10 metafor ile *21.YY. Uyum Becerisi Olarak Eğitim Teknolojileri* kategorisi, 8 metafor ile ise *Yan Etkileri Olan Eğitim Teknolojileri* kategorisi karşımıza çıkmaktadır. Son olarak ise 5'er metafor ile *Öğrencilere Keyifli Bir Öğrenme Deneyimi Sağlayan Eğitim Teknolojileri* kategorisi ve *Temel İhtiyaç Olarak Eğitim Teknolojileri* kategorisi yer almaktadır. Bir metafor, birden fazla kod ile kodlandığı için aynı metafor birden fazla kategori altında yer almaktadır.

Tablo 3

Katılımcıların "Eğitim Teknolojileri" ile ilgili metaforlara yönelik oluşturulan kategoriler, metaforlar, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
Eğitime Katkı Sağlayan Eğitim Teknolojileri	Cankurtaran(1), Kumanda(1), Akademik sistemler bütününe(1), Asistan robot(1), Makine(1), Takım sandığı(1), Otoban(1), Basılı yayın kaynağı(1), Hızlandırılmış kalıcı eğitim(1), Elim kolum(1), Zorunluluk(1), Kaşık(1), Merhem(1), Sihirbaz çubuğu(1), Enstrüman(1), Yemekte tuz(1), Su(1), Bu çağın ayrılmaz bir parçası(1), Akıllı telefon(1), Kaynak kitap(1), Katalizör(1), Mucize(1), Kurtarıcı(1), Teknolojik kaynak(1), Sihir(1), Püf noktası(1), Çakı(1), Köprü(1), Öğretmen(2), Kuşun kanadı(1), Ulaşım aracı(1), Teknoloji vadisi(1), Dürbün(1)	33	34	39.53
Yan Etkileri Olan Eğitim Teknolojileri	Yemeğin tuzu(1), Yemek(1), Işık(1), Yemek kitaplarına(1), İlaç(1), Tuz(1), Güneş(1), Sosyal medya(1)	8	8	9.30
Çeşitliliği Sayesinde Farklı Deneyimlere İmkân Sağlayan Eğitim Teknolojileri	Kır çiçeği(1), Oyun(1), Dünya(1), Deniz(1), Gökyüzü(1), Anahtar(1), Ütopya(1), Renkler(1), Uzay(1), Ağaç(1), Pizza(1)	11	11	12.79
Öğrencilere Keyifli Bir Öğrenme Deneyimi Sağlayan Eğitim Teknolojileri	Bahçeye açılan kapı(1), Güneş(1), Kolaylık(1), Gökkuşluğu(1), Bir yemeğin tuzu(1)	5	5	5.81
Sürekli Değişen Eğitim Teknolojileri	Mum(1), Solucan(1), Serüven(1), Toplum bilimi(1), Öğrencilerimiz(1), İnsan(1), Değişim(1), Canlı(1), Bilgisayar(1), Örümcek ağı(1), Su semenderleri(1)	11	11	12.79
21.YY. Uyum Becerisi Olarak Eğitim Teknolojileri	Aranılan kan(1), Çağıl çağıl çağlayan su(1), Hızlı tren(1), Dikkat çekici araç(1), Hava(1), 21.yy'a uyum sağlamak(1), Öğrenci ile aramızdaki gizli öğrenme bağı(1), Işık(1), Oksijen(1), Yeni ufuklara açılan engin bir deniz(1)	10	10	11.63
Temel İhtiyaç Olarak Eğitim Teknolojileri	Elimiz ayağımız(1), Kitap(2), Su(2), Öğretmenin eli kolu(1), Geminin dümeni(1)	5	7	8.14
TOPLAM		83	86	100%

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerine İlişkin Metafor Algularının Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Öğretmenlik Türü, Eğitim Düzeyi ve Görev Yerine Bağlı Olarak İncelenmesi

Nicel verilerin analizi SPSS 27.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve nitel verilerden elde edilen kategoriler bu programda kodlanmıştır. Örneklemin özelliklerini tanımlamak için frekans dağılımı, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Sosyodemografik özellikler ile nitel verilerden elde edilen kategoriler arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için Pearson Chi-Square Testi tercih edilmiştir. Ancak, beklenen frekansların bazılarının değeri 5'in altında hücre sayısı %20'den fazla olduğu için dağılımın kesikli ve çarpık olabileceği varsayılmıştır. Bu durumda, Fisher Exact Testi de değerlendirmeye alınmıştır. Analizlerde farklılıkların belirlenmesi için $p < 0,05$ değeri anlamlı olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4

Fisher Exact Testi Cinsiyet – Eğitim Teknolojisi Metaforu Kategorisi Sonuç Tablosu

	n	EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ METAFORU KATEGORİLERİ							p	
		Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3	Kategori 4	Kategori 5	Kategori 6	Kategori 7		
Cinsiyet	Kadın	58	21	6	8	3	9	6	5	,940
	Erkek	28	12	2	4	2	2	4	2	
	Toplam	86	33	8	12	5	11	10	7	

Fisher Exact Testi sonucuna göre katılımcıların cinsiyeti ile örnek olarak verdikleri eğitim teknolojileri metaforu kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$) (Tablo 4).

Tablo 5

Fisher Exact Testi Mesleki Kıdem – Eğitim Teknolojisi Metaforu Kategorisi Sonuç Tablosu

	n	EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ METAFORU KATEGORİLERİ							p	
		Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3	Kategori 4	Kategori 5	Kategori 6	Kategori 7		
Mesleki kıdem	0 – 16 Yıl	39	13	4	5	3	5	5	4	,960
	17 Yıl ve üzeri	47	20	4	7	2	6	5	3	
	Toplam	86	33	8	12	5	11	10	7	

Fisher Exact Testi sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile örnek olarak verdikleri eğitim teknolojileri metaforu kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamaktadır ($p > 0,05$) (Tablo 5).

Tablo 6

Fisher Exact Testi Öğretmenlik türü – Eğitim Teknolojisi Metaforu Kategorisi Sonuç Tablosu

	n	EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ METAFORU KATEGORİLERİ							p
		Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3	Kategori 4	Kategori 5	Kategori 6	Kategori 7	
Sözleşmeli Öğretmen	2	2	0	0	0	0	0	0	,357
Kadrolu Öğretmen	26	11	0	4	2	1	5	3	
Uzman Öğretmen	47	14	7	8	2	8	5	3	
Başöğretmen	11	6	1	0	1	2	0	1	
Toplam	86	33	8	12	5	11	10	7	

Fisher Exact Testi sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin öğretmenleri türü ile örnek olarak verdikleri eğitim teknolojileri metaforu kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$) (Tablo 6).

Tablo 7

Fisher Exact Testi Eğitim düzeyi – Eğitim Teknolojisi Metaforu Kategorisi Sonuç Tablosu

	n	EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ METAFORU KATEGORİLERİ							p
		Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3	Kategori 4	Kategori 5	Kategori 6	Kategori 7	
Yükseköğretim	3	3	0	0	0	0	0	0	,590
Lisans	39	13	2	8	3	6	4	3	
Yüksek Lisans	37	16	3	3	2	4	5	4	
Doktora	7	1	3	1	0	1	1	0	
Toplam	86	33	8	12	5	11	10	7	

Fisher Exact Testi sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile örnek olarak verdikleri eğitim teknolojileri metaforu kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$) (Tablo 7).

Tablo 8

Fisher Exact Testi Görev yeri – Eğitim Teknolojisi Metaforu Kategorisi Sonuç Tablosu

	n	EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ METAFORU KATEGORİLERİ							p
		Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3	Kategori 4	Kategori 5	Kategori 6	Kategori 7	
Tağra	18	5	0	5	1	2	3	2	,318
Merkez	68	28	8	7	4	9	7	5	
Toplam	86	33	8	12	5	11	10	7	

Fisher Exact Testi sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin görev yeri ile örnek olarak verdikleri eğitim teknolojileri metaforu kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$) (Tablo 8).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla anlamlandırmayı amaçlamıştır. Bulgular, katılımcıların çeşitli metaforlar kullanarak eğitim teknolojilerini tanımladığını göstermektedir. Özellikle, eğitim teknolojilerini "su", "yemeğin tuzu", "güneş", "ışık" gibi doğal ve hayati unsurlarla ilişkilendiren metaforlar sıklıkla kullanılmıştır. Bu metaforlar, eğitim teknolojilerinin öğretim sürecindeki temel ve vazgeçilmez bir rol oynadığına işaret etmektedir. Benzer şekilde Bilgiç (2021) ve Kuru ve Kuru (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da ortak metaforlar bulunmaktadır. Eğitim teknolojilerinin katılımcılar tarafından "eğitime katkı sağlayan", "çeşitliliği sağlayan", "21. yüzyıl uyum becerisi olarak" görüldüğü dikkat çekicidir. Bunlar, teknolojinin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği, öğrencilerin farklı

öğrenme stillerine uygun materyaller sunarak katılımı artırdığı ve günümüzün hızla değişen dünyasına adapte olma becerilerini geliştirdiği anlamına gelmektedir. Ancak, bazı katılımcılar eğitim teknolojilerini "yan etkileri olan" olarak tanımlamıştır. Bu, teknolojinin kullanımının bazı olumsuz sonuçlar doğurabileceği ve dikkat edilmesi gereken noktalar bulunduğu gerçeğini yansıtmaktadır. Bu bulgu Bilgiç (2021) ve Filiz, Kutluca ve Üstün (2022) araştırmalarında da *dikkat edilmesi gereken nitelikler* kategorisi ve olumsuz yönü ile teknoloji kategorileri ile örtüşmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise cinsiyet, mesleki kıdem, öğretmenlik türü, eğitim düzeyi ve görev yeri gibi demografik değişkenlerin, katılımcıların eğitim teknolojilerini nasıl algıladığı üzerinde anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, eğitim teknolojilerinin algılanmasında genel bir eğilim olduğunu ve demografik faktörlerin bu algıyı belirlemede belirleyici olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde Bilgiç (2021)'in araştırmasında da kategorilerin cinsiyet ve öğretmenlik alanlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir.

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik algılarını anlamak için metafor analizini kullanarak önemli bulgular ortaya koymuştur. Bulgular, eğitim teknolojilerinin öğretim sürecinde kritik bir role sahip olduğunu ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini göstermektedir. Ayrıca, demografik faktörlerin bu algı üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, eğitimcilerin eğitim teknolojilerini etkili bir şekilde entegre etmeleri ve öğrencilerin öğrenme potansiyelini artırmak için çeşitli yöntemler geliştirmeleri için önemli bir perspektif sunmaktadır. Gelecekteki araştırmalar, eğitim teknolojilerinin öğretim sürecindeki etkisini daha derinlemesine anlamak ve bu teknolojilerin kullanımını optimize etmek için daha fazla içgörü sağlayabilir.

Kaynakça

1. Abedi, E. A., Prestridge, S., & Hodge, S. (2023). Teachers' beliefs about technology integration in Ghana: a qualitative study of teachers', headteachers' and education officials' perceptions. *Education and Information Technologies*, 1-21.
2. Alenezi, M., Wardat, S., & Akour, M. (2023). The need of integrating digital education in higher education: Challenges and opportunities. *Sustainability*, 15(6), 4782.
3. Altan, M. (2020). Education as a Social System in the Face of Future Challenges. 5, 1-7. <https://doi.org/10.22596/erj2020.05.01.1.7>.
4. Bilgiç, H. G. (2021). Aday Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Algısı: Metafor Analizi Örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 211-235.
5. Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International journal of educational technology in higher education*, 17, 1-30.

6. Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, O.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
7. Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches. Thousand Oaks: Sage Publications.
8. Filiz, G., Kutluca, A. Y., & Üstün, E. Y. (2022). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgi Düzeyleri ve Teknoloji Metaforlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 490-522.
9. Hassan, M. A., Habiba, U., Majeed, F., & Shoaib, M. (2021). Adaptive gamification in e-learning based on students' learning styles. *Interactive Learning Environments*, 29(4), 545-565.
10. Hover, A., & Wise, T. (2022). Exploring ways to create 21st century digital learning experiences. *Education 3-13*, 50(1), 40-53.
11. Kaimara, P., Fokides, E., Oikonomou, A., & Deliyannis, I. (2021). Potential barriers to the implementation of digital game-based learning in the classroom: Pre-service teachers' views. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 825-844.
12. Kuru, E., & Kuru, O. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim teknolojisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 257-278.
13. Parinussa, J. D., Taryana, T., Ningtyas, A. A., Rachman, R. S., & Tannady, H. (2023). Developing student emotional intelligence by involving the active role of teacher. *Journal on Education*, 5(3), 8528-8533.
14. Rachmadtullah, R., Yustitia, V., Setiawan, B., Fanny, A. M., Pramulia, P., Susiloningsih, W., ... & Ardhian, T. (2020). The challenge of elementary school teachers to encounter superior generation in the 4.0 industrial revolution: Study literature. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(4), 1879-1882.
15. Shahneaz, M., Akhter, S., & Yasmin, N. (2014). The Impact of Teacher and Technology in Class Room. *Journal of Education and Practice*, 5, 79-82.
16. Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, <https://doi.org/10.1177%2F1558689806292430>
17. Tessem, B., Bjørnstad B., Chen W., & Nyre L. (2015). Word cloud visualisation of locative information. *Journal of Location Based Services*, 9(4), 254-272.
18. Önür, Z., & Kozikoğlu, İ. (2020). The relationship between 21st century learning skills and educational technology competencies of secondary school students. *Journal of theoretical educational science*, 13(1), 65-77.
19. Valverde-Berrocso, J., Fernández-Sánchez, M. R., Revuelta Dominguez, F. I., & Sosa-Díaz, M. J. (2021). The educational integration of digital technologies preCovid-19: Lessons for teacher education. *PloS one*, 16(8), e0256283.
20. Yeni, G. & Can, T. (2022). The effect of 21st century skills training on foreign language teachers' perceptions regarding their educational technology and materials development competencies. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(1), 118136. <https://doi.org/10.1016/buefad.777974>
21. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
22. Yu, Z., Gao, M., & Wang, L. (2021). The effect of educational games on learning outcomes, student motivation, engagement and satisfaction. *Journal of Educational Computing Research*, 59(3), 522-546.

**ÖZEL EĞİTİM ALAN 3-6 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN
AKILCI İLAÇ KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**
(INVESTIGATION OF ATTITUDES OF PARENTS OF 3-6 YEAR OLD CHILDREN RECEIVING SPECIAL
EDUCATION TOWARDS RATIONAL DRUG USE)

HALİL AYDIN¹, BEKİR BURAL², OSMAN ÖZCAN³

1 Milli Eğitim Bakanlığı, Burdur Özel Eğitim Anaokulu, Burdur, Türkiye, halilaydinisparta@hotmail.com

*2 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Burdur, Türkiye,
bekirbural@mehmetakif.edu.tr*

*3 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Burdur, Türkiye,
osmanozcan@mehmetakif.edu.tr*

ÖZET

Bu araştırma, özel gereksinimli 3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin akılcı ilaç kullanımına yönelik tutumları; eğitim düzeyi, gelir düzeyi, yaş faktörü ve cinsiyet (anne-baba) değişkenleri açısından incelenerek aralarındaki ilişkinin ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Betimsel araştırma modeli ile yapılan bu araştırma, Burdur il merkezinde özel gereksinimli 3-6 yaş arası çocuğu olan 30 ebeveyni kapsamaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Ebeveyn Tanıtıcı Bilgi Formu ve Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği (AİKİYETÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS programı üzerinden parametrik ve non-parametrik tek yönlü varyans ile bağımsız örneklem t testleri kullanılmıştır. Ayrıca betimsel istatistiklere de yer verilmiştir. Araştırma sonucunda; ebeveynlerin akılcı ilaç kullanımına yönelik tutumlarının eğitim düzeylerine göre farklılaştığı ve bu farkın üniversite mezunları lehine anlamlı şekilde farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. Diğer taraftan, ebeveynlerin akılcı ilaç kullanımına yönelik tutumlarının gelir düzeyi ve ebeveynlik durumu (anne-baba) ve yaşa göre farklılaşmadığı fakat yaşa göre 36 yaş ve üzeri olan ebeveynlerin akılcı ilaç kullanımına yönelik tutum puan ortalamalarının 35 yaş ve altındaki ebeveynlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, annelerin akılcı ilaç kullanımına yönelik tutum puan ortalamalarının babalara göre yüksek olduğu bulgusuna varılmıştır. Gelir düzeyine göre bakıldığında ise geliri gidere denk ebeveynlerin akılcı ilaç kullanım tutum puan ortalamalarının geliri giderinden az ve geliri giderinden fazla olanlara göre yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akılcı İlaç, Ebeveyn Tutumu, Özel Eğitim, Özel Gereksinim

ABSTRACT

This study aims to examine the attitudes of parents with children aged 3-6 years with special needs towards rational drug use in terms of education level, income level, age factor and gender (parents) variables and to reveal the relationship between them. This study, which was conducted with a descriptive research model, included 30 parents of children aged 3-6 years with special needs in Burdur city center. In the study, Parent Introductory Information Form and Parental Attitudes Toward Rational Drug Use Scale were used as data collection tools. In the analysis of the data, parametric and non-parametric one-way variance and independent sample t tests were used through the SPSS program. Descriptive statistics are also included. As a result of the study, it was found that parents' attitudes towards rational drug use differed according to their level of education and this difference differed significantly in favor of university graduates. On the other hand, it was concluded that the attitudes of parents towards rational drug use did not differ according to income level and parenting status (mother-father) and age, but according to age, the mean scores of parents aged 36 years and over on attitudes towards rational drug use were higher than the mean scores of parents aged 35 years and under. In addition, it was found that the mean attitude score of mothers towards rational drug use

was higher than that of fathers. According to the income level, it was found that the mean attitudes towards rational drug use scores of parents whose income was equal to expenses were higher than those whose income was less than expenses and whose income was more than expenses.

Keywords: Rational Medication, Parental Attitudes, Special Education, Special Needs

GİRİŞ

Özel eğitim, bireyin öğrenme sürecinde karşılaştığı özel zorlukları ele alarak, bireye özel yöntem ve stratejilerle destek sağlamayı amaçlayan bir eğitim alanını ifade eder. Özel eğitim, genellikle öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu gibi durumları olan bireyleri kapsamaktadır. Bu bireylerin eğitim sürecinde, bazen ilaç tedavisi ile destek de gerekebilmektedir. Özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), otizm spektrum bozukluğu (OSB) gibi durumlar, bireyin öğrenme sürecini etkileyen ve geleneksel eğitim metotlarıyla ele alınması zor olan durumlar arasında yer almaktadır. Bu noktada, ilaç kullanımı özel eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. İlaçlar, belirli semptomları kontrol altına alarak bireyin öğrenme sürecine daha etkili bir şekilde odaklanmasına yardımcı olabilir. Bu bağlamda bu araştırmayla ilişkili olan tanımlara ve alanyazına bakacak olursak;

İlaç; kullanıldığında vücudun fonksiyonlarında değişiklik yapan maddeler olarak adlandırılabilir (Akça, 2016). İlaçlar canlı organizmasındaki süreci değiştirip hastalıkların tanınmasında, tedavi sürecinde, semptomların kaldırılmasında, önlenmesinde ve cerrahi müdahalelerin yapılabilmesinde kullanılmaktadır (Karakurt, Hacıhasanoğlu, Yıldırım, ve Sağlam, 2010).

Akılıcı ilaç kullanımı, hastalıkların önlenmesi, kontrol altında tutulması veya tedavi edilmesi süreçlerinde temel bir prensiptir. Bu prensip, doğru ilacın, uygun dozda, doğru zamanda ve uygun maliyetle temin edilmesini vurgular. Bu yaklaşım, sadece hastaların sağlığına olumlu katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda sağlık sistemlerinin sürdürülebilirliğine de önemli bir destek sağlar. Akılıcı ilaç kullanımının bu prensiplere dayanması, ilaç tedavilerinin etkili, güvenli ve ekonomik olmasını sağlamak adına kritik bir temel oluşturur. Bu nedenle, akılıcı ilaç kullanımının teşvik edilmesi, bireylerin ve toplumun sağlığı üzerinde olumlu bir etki yaratır (Banoğlu, 2001).

Bu bağlamda çocuklar, ilaç uygulamalarında daha çok hassas ve savunmasız olduğundan, ebeveynlerin AİK'na yönelik bilinçlendirilmesinin kritik öneme sahip olduğu belirlenmiştir. Çocukları ve ebeveynleri bir araya getirerek, akılıcı ilaç kullanımına teşvik etmek için iş birliği yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda, sağlık profesyonelleri ve politika yapıcıların iş birliğiyle düzenlenecek basit, anlaşılır, ekonomik ve erişilebilir eğitim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Turan ve Ulti, 2020).

Sonuç olarak; özel eğitim alanında genellikle gelişim ya da öğrenme süreçlerinde zorluk yaşayan bireyler özel eğitim programları aracılığıyla desteklenir. Özellikle 3-6 yaş aralığındaki çocuklar, gelişimlerinin kritik bir dönemindedir ve bu süreçte karşılaştıkları öğrenme zorlukları, özel eğitim ihtiyacını ortaya çıkarabilir. Bu noktada, çocuğun eğitimine yönelik alınacak tedbirler, ailenin ve eğitimcilerin çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarmak adına büyük önem taşır. Özel eğitim sürecinde 3-6 yaş grubunda yer alan çocukların ebeveynlerinin tutumları, çocuğun gelişimine etkili bir şekilde katkıda bulunabilir. Bu çalışma, özel eğitim alan 3-6 yaş arası çocukların ebeveynlerinin, özellikle akılcı ilaç kullanımına yönelik tutumlarını anlamayı ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, özel eğitim sürecinin yönetimi açısından ebeveyn tutumlarının rolü, çocuğun genel gelişimi ve özel eğitim sürecindeki başarısı açısından önemli bir odak noktası oluşturmaktadır.

Araştırmanın Alt Problemleri

Bu araştırmada, aşağıdaki alt problemlere yanıtlar bulunmaya çalışılmıştır.

Ebeveynlerin akılcı ilaç kullanımına yönelik tutumları; eğitim düzeyine, gelir düzeyine, yaşlarına, ebeveynlik durumlarına (anne veya baba) göre değişkenlik göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, özel eğitim alan 3-6 yaş arası çocuklara sahip ebeveynlerin akılcı ilaç kullanımına yönelik tutumlarını incelemek için betimsel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Betimsel araştırma, genellikle bir araştırmacının herhangi bir durumu, olayı veya problemi ayrıntılı bir şekilde tanımlamak, yorumlamak ve incelemek amacıyla başvurduğu bir yöntemdir. Bu metodun temel amacı, incelenen olaylar ve değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemektir (Çepni, 2010).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Burdur ili Merkez ilçesinde eğitim gören özel gereksinimli 3-6 yaş arası çocukların 30 ebeveyninden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Akılcı ilaç kullanımına yönelik ebeveyn tutum ölçeği

Çelebi (2018) tarafından geliştirilen Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği (AİKİYETÖ) 40 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Bu ölçek, ebeveynlerin akılcı ilaç kullanımına yönelik tutum düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Toplamda 40 madde içermekte olup, Doğru ve Bilinçli Kullanım (29 madde) ile Etkili ve Güvenli Kullanım (11 madde) olmak üzere iki alt boyuta ayrılmıştır. Likert tipi ölçekte, her ifade 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Olumlu ifadeler için, katılım düzeyi 1'den 5'e kadar artarken, olumsuz ifadelerde tam tersi şekilde puanlama yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiş olup Çelebi (2018)'nin çalışmasında 0,88 olup, bu çalışmada ölçeğin tamamının iç tutarlılık katsayısı 0,92, Doğru ve Bilinçli Kullanım alt boyutu için 0,94, Etkili ve Güvenli Kullanım alt boyutu için 0,77 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin normal dağılıma uygunlukları Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerine göre kontrol edilmiştir (Tablo 1). İki bağımsız grup ortalamaları karşılaştırırken ortalama normal dağılım gösteriyorsa “Bağımsız Örneklem t Testi”, ortalama normal dağılım göstermiyorsa “Mann Whitney U” testi uygulanmıştır. İki'den fazla grup ortalaması karşılaştırırken ortalama normal dağılım gösteriyorsa “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)”, ortalama normal dağılım göstermiyorsa “Kruskal-Wallis H” testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma Sonucunda Elde Edilen Ölçek Verilerine İlişkin Bilgiler

Tablo 1.

Araştırma Sonucunda Elde Edilen Ölçek Verilerine İlişkin Bilgiler

Ölçek ve Alt Boyutları	Güvenirlik	Çarpıklık	Basıklık
AİKİYETÖ	,92	-,834	,305
Doğru ve Bilinçli Kullanım	,94	-1,254	2,214
Etkili ve Güvenli Kullanım	,77	-,309	,467

Tablo 1’de verilen sonuçlar incelendiğinde; Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği’nin bu araştırma için güvenirlik puanının ,92 olduğu, doğru ve bilinçli kullanım alt boyut güvenirliğinin ,94 ve etkili ve güvenli kullanım alt boyut güvenirliğinin ise ,77 olduğu görülmektedir. Ayrıca AİKİYETÖ ve ölçeğin etkili ve güvenli kullanım alt boyutu çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,50 ile +1,50

normal değerleri arasında olduğu fakat ölçeğin doğru ve bilinçli kullanım alt boyut çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,50 ile +1,50 normal değerleri arasında olmadığı ve normal olamayan dağılım gösterdiği Tablo 1’de görölmektedir.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Tablo 2.
Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Özellik	Grup	f	%
Ebeveynlik Durumu	Anne	16	53,3
	Baba	14	46,7
Yaş	35 yaş ve altı	11	36,7
	36 yaş ve üstü	19	63,3
Eğitim Düzeyi	İlköğretim	9	30
	Ortaöğretim	10	33,3
	Üniversite	11	36,7
Gelir Düzeyi	Gelir giderden az	7	23,3
	Gelir gidere denk	19	63,3
	Gelir giderden fazla	4	13,3

Ebeveynlerin Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyut Puan Dağılımı

Tablo 3.
Ebeveynlerin Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyut Puan Dağılımı

	Ölçekten alınabilecek toplam puan (min-max)	Min.	Max.	\bar{x}	ss
AİKİYETÖ	40-200	114	193	167,97	19,71
Doğru ve Bilinçli Kullanım	29-145	71	140	123,03	15,93
Etkili ve Güvenli Kullanım	11-55	25	55	41,17	7,03

n=30

Tablo 3 incelendiğinde, Doğru ve Bilinçli Kullanım alt boyutunun puan ortalamasının 123,03 olduğu, Etkili ve Güvenli Kullanım puan ortalamasının ise 41,17 olduğu AİKİYETÖ için alınmış olan puan ortalamasının ise 167,97 olduğu görölmektedir.

Ebeveynlerin Eğitim Düzeyine Göre Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Tutumları Değişkenlik Göstermekte Midir?

Tablo 4.

Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (AİKİYETÖ) ve Alt Boyut Puanlarının Dağılımını Gösteren Kruskal-Wallis H ve One-Way ANOVA Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	ss	
Doğru ve Bilinçli Kullanım	İlköğretim	9	4,28	,40	$\chi^2_{kw}=,74$ $p=,049$
	Ortaöğretim	10	4,37	,55	
	Üniversite	11	4,46	,76	
Etkili ve Güvenli Kullanım	İlköğretim	9	3,56	,95	F=2,171 $p=,045$
	Ortaöğretim	10	3,60	,26	
	Üniversite	11	4,07	,48	
AİKİYETÖ	İlköğretim	9	4,09	,44	F=,773 $p=,0472$
	Ortaöğretim	10	4,15	,43	
	Üniversite	11	4,36	,59	

χ^2_{kw} = Ki Kare (Kruskal Wallis), F=ANOVA

Bu araştırmada, ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (AİKİYETÖ) ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Ebeveynlerin Gelir Düzeyine Göre Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Tutumları Değişkenlik Göstermekte Midir?

Tablo 5.

Ebeveynlerin Gelir Düzeylerine Göre AİKİYETÖ ve Alt Boyut Puan Dağılımını Gösteren Kruskal-Wallis H ve One-Way ANOVA Test Sonuçları

	Gelir Düzeyi	n	\bar{x}	ss	
Doğru ve Bilinçli Kullanım	Gelir giderden az	7	4,31	,61	$\chi^2_{kw}=,74$ $p=,218$
	Gelir gidere denk	19	4,30	,60	
	Gelir giderden fazla	4	4,84	,09	
Etkili ve Güvenli Kullanım	Gelir giderden az	7	3,96	,95	F=,516 $p=,603$
	Gelir gidere denk	19	3,67	,26	
	Gelir giderden fazla	4	3,68	,48	
AİKİYETÖ	Gelir giderden az	7	4,09	,44	F=1,100 $P=,347$
	Gelir gidere denk	19	4,36	,43	
	Gelir giderden fazla	4	4,15	,59	

χ^2_{kw} = Ki Kare (Kruskal Wallis), F=ANOVA

Bu araştırmada, ebeveynlerin gelir düzeylerine göre Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (AİKİYETÖ) ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Ebeveynlerin Yaşlarına Göre Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Tutumları Değişkenlik Göstermekte Midir?

Tablo 6.

Ebeveynlerin Yaşlarına Göre AİKİYETÖ ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamalarını Gösteren

Mann Whitney U ve Independent T-Test Sonuçları

	Yaş	n	\bar{x}	ss	
Doğru ve Bilinçli Kullanım	35 yaş ve altı	11	4,28	,80	$U=99,00$ $p=,813$
	36 yaş ve üstü	19	4,43	,42	
Etkili ve Güvenli Kullanım	35 yaş ve altı	11	3,83	,32	$t=,724$ $p=,476$
	36 yaş ve üstü	19	3,69	,77	
AİKİYETÖ	35 yaş ve altı	11	4,16	,58	$t=,353$ $p=,727$
	36 yaş ve üstü	19	4,22	,45	

U= Mann Whitney U; t= t test

Bu araştırmada, ebeveynlerin yaşlarına göre Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (AİKİYETÖ) ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Ebeveynlerin Anne-Baba Olma Durumuna Göre Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Tutumları Değişkenlik Göstermekte Midir?

Tablo 7.

*Ebeveynlerin Ebeveyn Olma Durumuna Göre AİKİYETÖ ve Alt Boyut Puanlarını**Gösteren Mann-Whitney U testi*

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	
Doğru ve Bilinçli Kullanım	Anne	16	4,45	,50	$U=99,00$ $p=,813$
	Baba	14	4,28	,67	
Etkili ve Güvenli Kullanım	Anne	16	3,73	,60	$t=-,085$ $p=,933$
	Baba	14	3,75	,71	
AİKİYETÖ	Anne	16	4,26	,44	$t=,672$ $p=,507$
	Baba	14	4,13	,55	

U= Mann Whitney U; t= t test

Bu araştırmada, ebeveynlerin ebeveynlik durumuna göre Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (AİKİYETÖ) ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (AİKİYETÖ) ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Eğitim düzeyinin akılcı ilaç kullanımına yönelik olan tutumlarını etkilediği ve üniversite mezunu ebeveynlerin puan ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyleri arttıkça akılcı ilaç kullanım düzeyleri de artmıştır.

Çelebi (2018), Çalikoğlu (2006), Hatipoğlu ve Özyurt (2016), Özkan ve ark. (2005), Pınar ve ark. (2013), Güngörmüş (2001), Kuloğlu ve Ekici'nin (2022) çalışmalarında da eğitim düzeyleri arttıkça akılcı ilaç kullanım düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Bu bağlamda, alanyazın ve bu çalışma karşılaştırıldığında ebeveynlerin eğitim durumunun akılcı ilaç kullanımına yönelik tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada ebeveynlerin gelir düzeyine göre akılcı ilaç kullanımına yönelik ebeveyn tutumları ve alt boyutlarının puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Bu araştırmada geliri gidere denk ebeveynlerin ilaç kullanımına yönelik tutumlarının diğer gelir düzeyine sahip ebeveynlerden daha yüksek düzeyde olduğu, akılcı ilaç kullanımına dair kural ve ilkelere bağlı kaldıkları, ilaçları kullanırken uyulması gereken kurallara ve akılcı ilaç kullanım ilkelerine uyum gösterdikleri söylenebilir.

Alanyazında ise Çelebi'nin (2018) yapmış olduğu çalışmada ebeveynlerin gelir durumlarının puan ortalamaları üzerinde etkili olduğu belirtilmiş, geliri gidere denk ve geliri giderden az olan ebeveyn puan ortalamalarının, geliri giderden fazla olan ebeveynlerin puan ortalamasından düşük olduğu saptanmıştır.

Çalikoğlu (2006), Hatipoğlu ve Özyurt'un (2016) araştırmalarında ise gelir düzeyinin artmasıyla birlikte akılcı ilaç kullanım puan ortalamasının artış gösterdiği saptanmıştır.

Bu araştırmada, çalışmaya katılan ebeveynlerin yaş gruplarına göre akılcı ilaç kullanımına yönelik ebeveyn tutumları ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$).

Alanyazında, Çelebi'nin (2018), Çelik'in (2011), Güngörmüş'ün (2001), Kenesarı ve Özçakar'ın (2016) yapmış olduğu benzer çalışmalarda da ebeveynlerin yaş gruplarına göre akılcı ilaç kullanımına yönelik ebeveyn tutumları ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Bu bağlamda, alanyazın ve bu çalışma incelendiğinde 36 yaş ve üstü ebeveynlerin akılcı ilaç kullanımına yönelik tutum puan ortalamalarının 35 yaş ve altı ebeveynlerin akılcı ilaç kullanımına yönelik tutum puan ortalamalarından daha yüksek puana sahip oldukları görülmüştür.

Yapılan bu çalışma da annelerin, AİKYETÖ ve ölçeğimizin alt boyutlarından olan Doğru ve Bilinçli Kullanım puan ortalamalarının babaların puan ortalamasından daha yüksek olduğu, etkili ve güvenli kullanım alt boyutunda ise babaların puan ortalamasının annelerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu fakat ikisinin de aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Alanyazında ise Çelebi'nin (2018) yaptığı araştırmada babaların puan ortalamasının annelerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çelik'in (2011) yapmış olduğu çalışmada ise annelerin puan ortalamasının babaların puan ortalamasından yüksek olduğu belirtilmiştir.

Diğer araştırmalarda ise Çalikoğlu'nun (2006), Bayram ve ark. (2013), Pınar ve ark. (2013), çalışmalarında ebeveynlik durumu (anne-baba) ile akılcı ilaç kullanımına yönelik tutum ve davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularına dayanarak her alt problem hakkında sonuçlara ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Eğitim Düzeyine Göre Akılcı İlaç Kullanımı:

Bu araştırmada, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Alanyazında da görüldüğü gibi eğitim düzeyi arttıkça ebeveynlerin akılcı ilaç kullanımına yönelik tutumlarında pozitif yönde bir artış gözlemlenmiştir. Özellikle üniversite mezunu ebeveynlerin puan ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olması, eğitim düzeyinin akılcı ilaç kullanımı üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır.

Başka bir ifadeyle: bu araştırmanın bulguları, ebeveynlerin eğitim düzeyi ile akılcı ilaç kullanımına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Üniversite mezunu ebeveynlerin akılcı ilaç kullanımına daha olumlu bir tutum sergilediği gözlemlenmiştir, bu da eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte ilaç kullanımında daha bilinçli ve kurallara uygun davranışların sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gelir Düzeyine Göre Akılcı İlaç Kullanımı:

Bu araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin gelir düzeyi ile akılcı ilaç kullanımına yönelik tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat geliri gidere denk ebeveynlerin ilaç kullanımına yönelik tutumlarının diğer gelir düzeyine sahip ebeveynlerden daha yüksek düzeyde olduğu, akılcı ilaç kullanımına dair kural ve ilkelere bağlı kaldıkları, ilaçları kullanırken uyulması gereken kurallara ve akılcı ilaç kullanım ilkelerine uyum gösterdikleri söylenebilir.

Yaş Gruplarına Göre Akılcı İlaç Kullanımı:

Bu araştırmada, ebeveynlerin yaş gruplarına göre akılcı ilaç kullanımına yönelik tutumlar arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Fakat 36 yaş ve üstü ebeveynlerin akılcı ilaç kullanımına yönelik tutum puan ortalamalarının, 35 yaş ve altındaki ebeveynlerin tutum puan ortalamasından daha

yüksek bir puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle yaş faktörünün akılcı ilaç kullanım bilinçliliğini artırabileceğine sonucuna varılmıştır.

Ebeveynlik Durumuna Göre (Anne-Baba) Akılcı İlaç Kullanımı:

Bu araştırmada, annelerin AIKYETÖ ve ölçeğin alt boyutlarından olan Doğru ve Bilinçli Kullanım puan ortalamalarının, babaların akılcı ilaç kullanımına yönelik puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, annelerin ilaç kullanım ilkelerine babalara göre daha fazla riayet ettikleri, ilaç kullanımı konusunda bilinçli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak yukarıda özetlenen bulgular, eğitim düzeyinin, yaşın, gelir düzeyinin ve cinsiyetin ebeveynlerin akılcı ilaç kullanımına yönelik tutumlarını etkileyebilecek önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, özel eğitim alanındaki 3-6 yaş arası çocuklarda akılcı ilaç kullanımının değerlendirilmesinde belirgin noktalar sunmaktadır. Katılımcı ebeveynlerin genel tutumlarının olumlu olduğu görülmüş olup, çocukların sağlık durumlarına uygun ilaç kullanımına dair farkındalıklarının olduğu belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

1. Akça Ay, F. (2016). İlaç uygulamaları. Akça Ay F. (Ed). *Temel Hemşirelik Kavramlar, İlkeler, Uygulamalar*. (309-392). İstanbul. İstanbul Medikal Yayıncılık Ltd. Şti.
2. Bayram N, Günay İ, Apa H, Gülfidan G, Yamacı S, Kutlu A, Öztürk EA, Ural H, Devrim F, Devrim İ, Ünal N. *Çocuklarda antibiyotik kullanımı ile ilgili ailelerin tutumlarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi*. J Pediatr Infect Dis, 2013, 7: 57-60.
3. Banoğlu S. *İlaçta Patent Uygulamasının Rasyonel İlaç Kullanımı Üzerine Olası Etkileri*. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Farmakoloji Anabilim Dalı. Yüksek lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, 2001.
4. Çalikoğlu O. *Erzurum İl Merkezinde Çalışan Pratisyen Hekimler ile 20 Yaş ve Üzeri Kişilerin Akılcı İlaç Kullanım Boyutları ve Etkileyen Faktörler*. Halk Sağlığı Anabilim Dalı. Uzmanlık Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, 2006.
5. Çelebi A. *Akılcı ilaç kullanımına yönelik ebeveyn tutum ölçeğinin geliştirilmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, 2018.
6. Çelik E. *A Pilot Study On Rational Drug Use And Drug Use Habits*. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, 2011.
7. Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, 5. Baskı. Trabzon.

8. Güngörmüş Z. *Bilinçsiz ve Reçetesiz İlaç Kullanımı ile Sağlık Sorumluluğu Arasındaki İlişki*. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı. Yüksekisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, 2001.
9. Hatipoğlu S, Özyurt BC. *Manisa ilindeki bazı aile sağlığı merkezlerinde akılcı ilaç kullanımı*. TAF Prev Med Bull, 2016, 15: 1-8.
10. Karakurt P, Hacıhasanoğlu R, Yıldırım A, Sağlam R. *Üniversite öğrencilerinde ilaç kullanımı*. TAF Prev Med Bull, 2010, 9: 505-512.
11. Kenesarı CK, Özçakar N. *Annelerin çocuklarında antibiyotik kullanımına ilişkin yaklaşımları: kısa bilgilendirme ne kadar etkili?* Türk Aile Hekimliği Dergisi, 2016;20:16-22.
12. Kuloğlu, Ç. ve Ekici E. *Ebeveynlerin Akılcı İlaç Kullanım Tutumlarının İncelenmesi*. Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi, 2022;16:107-116.
13. Özkan S, Özbay OD, Aksakal FN, İlhan MN, Aycan S. *Bir üniversite hastanesine başvuran hastaların hasta olduklarındaki tutumları ve ilaç kullanım alışkanlıkları*. TAF Prev Med Bull, 2005, 4: 223-237.
14. Pınar N, Karataş Y, Bozdemir N, İlker Ü. *Adana ilindeki insanların ilaç kullanım alışkanlıkları*. TAF Prev Med Bull, 2013, 12: 636-639.
15. Turan, M. ve Utli, H. (2020). *0-12 Yaş Arası Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Akılcı İlaç Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 36(2), 87-95.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİJİTAL OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

(INVESTIGATION OF TURKISH PRESERVICE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS DIGITAL READING)

GÖKSU ÇİÇEKLİ KOÇ¹, EBRU KABAKÇI², BERİL CEYLAN³

1 Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İzmir, Türkiye, goksu.cicekli.koc@ege.edu.tr

1 Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İzmir, Türkiye, ebru.kabakci@ege.edu.tr

1 Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, İzmir, Türkiye, beril.ceylan@ege.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okumaya yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve dijital okuma özelliklerini ele alan çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma tekil tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada Yurdakal ve Susar Kırmızı (2021) tarafından geliştirilen "Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. İki alt faktör ve 31 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.95'tir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, ANOVA ve T-testi analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının dijital okumaya yönelik tutumları orta düzey olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital okumaya yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı; dijital cihazlar aracılığıyla kitap okuma, günlük dijital metin okuma süresi, dijital cihazlardan okunan kitap sayısı, dijital cihazlarda okuma yeterliliği, dijital cihazlarda bir kitaplığa sahip olma ve dijital cihazlarda internetin olmadığı durumlarda da okunabilecek elektronik/dijital metinlere sahip olma değişkenleri açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularının dijital okumaya yönelik model tasarımlarına ve karma desenli araştırma tasarımlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Dijital okuma, Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmeni adayı.*

ABSTRACT

This research aims to investigate Turkish preservice teachers' attitudes towards digital reading in terms of gender, grade level and various variables addressing digital reading characteristics. The research was designed in a single survey model. The study group of the research consists of teacher candidates studying in the Turkish Education undergraduate program of a state university in the spring semester of the 2023-2024 academic year. The "Attitude Scale Towards Digital Reading" developed by Yurdakal and Susar Kırmızı (2021) was used in the research. The Cronbach Alpha value of the scale, which consists of two sub-factors and 31 items, is 0.95. Descriptive statistics, ANOVA and T-test analyzes were used to analyze the data. According to the research findings, preservice teachers' attitudes towards digital reading were determined as medium level. In addition, it was found that preservice teachers' attitudes towards digital reading did not differ according to gender and grade level variables; it has been determined that there are differences in terms of the variables of reading books via digital devices, daily digital text reading time, number of books read on digital devices, reading proficiency on digital devices, having a library on digital devices, and having electronic/digital texts that can be read on digital devices even when there is no internet. It is thought that the research findings will contribute to model designs and mixed-pattern research designs for digital reading.

Keywords: *Digital reading, Turkish education, Turkish preservice teacher.*

1. Giriş

Okumak, okuyazar bir bireyin yazılı bir veriyi gözleriyle algılayıp zihninde anlamlandırması eylemidir. Okumanın gerçekleşmesi için metnin görülmesi yahut gözlerle takip edilmesi yeterli değildir; metindeki bileşenlerin okuyucu tarafından zihinsel olarak bir analiz-senteze tabi tutulması gerekir. Diğer bir deyişle okuyucunun yazının içeriğiyle etkileşim hâlinde olması ve yazıyı anlamak üzere bilişsel süreçlerini aktif hâle getirmesi beklenir. Bu şekilde sağlıklı bir okumanın gerçekleşmesinde, eylemi gerçekleştirecek olan bireyin zihinsel kapasitesi kadar aldığı eğitimin de önemi vardır. Bireyin eğitim düzeyiyle okuması arasında çoğu zaman güçlü bir ilişki vardır ve her ikisi de karşılıklı bir şekilde birbirini besler.

Okumanın son yüzyıla kadar klasik tanımı, kâğıt üzerinden yapılmaktaydı. Ancak 20. yüzyılda bilgisayarların ortaya çıkışıyla birlikte hayatımıza *ekran okuma*, *ekrandan okuma*, *dijital okuma*, *hipermetin*, *interaktif video*, *sanal gerçeklik* gibi kavramlar girmiştir. Dijital okuma; yazılı bir materyalin, geleneksel bir biçimde kâğıt üzerinden okunması yerine akıllı telefon, bilgisayar, tablet, e-kitap okuyucuları gibi teknolojik araçlar vasıtasıyla dijital formatlarda okunması anlamına gelir. Bu dijital formatlardaki metinler yalnızca yazıdan oluşabileceği gibi resim, çizim, video gibi görsellerin ve/veya sesin de kullanıldığı çoklu ortam uygulamaları içerisinde yer alabilir. Dolayısıyla dijital okumanın gerçekleşebilmesi için okuyucunun teknolojik araçların kullanımında yetkin olması, bu araçlar vasıtasıyla ihtiyaç duyduğu materyale ulaşabilmesi ve ulaştığı veriyi kullanma ve anlamlandırma becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Dijital okuma eylemi aslında bilgisayarların hayatımıza girmesiyle başlamış olsa da bir olgu hâline gelişi, son yüzyılın konusudur. Dünyada ve ülkemizde internetin 1990'lu yıllarda yaygınlaşmasıyla birlikte sanal ortamda hem yazılı metinlerin paylaşımı hem de kullanıcıların birbirleriyle yazışması mümkün hâle gelmiş, bu teknolojinin de kısa sürede evrimiyle basılı kaynakların dijital biçimleri olan PDF'ler ve e-kitaplar ortaya çıkmıştır. Özellikle 2000'li yılların başında e-kitaplar ve bunların okunması için üretilmiş olan e-kitap okuyucularının pazara sürülmesi, dijital okuma pratiğinin yayılmasını sağlamıştır. Bu araçlar, internete bağlı olma zorunluluğu olmadan kitap okunmasına fırsat vermesi; genelde hafif ve ince olması nedeniyle kolayca taşınabilmesi; metnin boyutunu, ortam ışığını varsa ses gibi öğeleri özelleştirmeye imkân vermesi gibi sebeplerle o yıllarda basılı kitaplara tercih edilir olmuş ve dijital okumanın geniş kitlelerce benimsenmesine zemin hazırlamıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BIT) çağı olan 21. yüzyılda insanların bütün yaşam pratiklerinin dönüşüme uğradığına şahit olunmaktadır. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla beraber

internetin günlük hayatımızın bir parçası hâline gelmesi ve teknolojik araçlara erişimin kolaylaşmasıyla birlikte piyasaya sunulan dijital ürünlere ilgi artmıştır. Bu ürünlerin yer tasarrufu sağlaması ve kolayca taşınabilir olması, kâğıt tüketimini azaltması, kişiselleştirilebilmesi, hızlı ve eş zamanlı bilgi paylaşımına izin vermesi gibi nedenler, her sektörde dijital dönüşüme geçilmesinin önü açmıştır. Özellikle iş hayatında sunulan hizmetlerin, yürütülen süreçlerin ve ortaya çıkarılan ürünlerin dijital özellikli olması, bu alanlarda kaliteyi ve verimi arttırmış görünmektedir.

Bir ortamdaki bütün bir sistemin dijital bileşenler üzerinden yürütülmesi anlamına gelen dijitalleşme, günümüz eğitim-öğretim alanında neredeyse bir ihtiyaç hâline gelmiştir. 2020 yılında bütün dünyayı sarsan Kovid-19 pandemisi nedeniyle tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan eğitime geçilmesi; dijitalleşmenin eğitim-öğretimin her kademesinde, her biriminde ve herkes için sistemli ve sürdürülebilir hâle getirilmesinin zorunlu olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Bu dönemle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ülkemizde uzaktan eğitim döneminin istenen düzeyde verimli geçmemesinin sebepleri arasında teknolojik donanım yetersizliği (Yiğiter ve Gelbal, 2022; Açıkgöz ve ark., 2023), dijital eğitim materyali ve kaynak eksikliği (Açıkgöz ve ark., 2023), öğretmenlerin dijital araçları kullanmada yetkin olmayışları (Başaran ve ark., 2021), ders içeriklerinin uzaktan eğitime uygun olmayışı (Şahin, 2021) gibi sorunlar ön plana çıkmıştır. Eğitim-öğretimin niteliğini etkileyen bu sorunlar; eğitim sistemimizin okul, öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı, okul ve lisans müfredatları, ders materyalleri vb. bütün unsurları açısından dijitalleşme sürecine bir an önce uyumlanmak gerektiğini göstermektedir.

BIT çağının içine doğan günümüz lisans öğrencileri, yeni medya araçlarının kullanıcılarının büyük çoğunluğunu oluşturmakta ve yalnız sosyalleşme anlamında değil, eğitim de dahil olmak üzere hayatlarının her alanında dijital araçları etkin bir biçimde kullanmaktadırlar. Günümüzde öğrenciler okullarda tahtada yazılanları deftere yazmak yerine çoğu zaman cep telefonu ile fotoğraflarını çekmeyi tercih etmektedirler. Ayrıca çeşitli kaynaklardan çekilen fotoğraflar ders notu olarak arşivlenebilmektedir. Bu imkânı sağlayan dijital cihazlar öğrencileri ekran üzerinden okumaya yönlentmektedir (Asutay ve ark., 2016, s.29). Fakat bu okumaların ne denli bilinçli ve verimli şekilde gerçekleştiği bir soru işaretidir. Özellikle dijitalleşmeye geçiş çalışmalarının sürdüğü eğitim sistemimizde, sistemin bir ayağını oluşturan öğretmenlerin, bu sürece henüz öğretmen adayyken uyum sağlamaları için gerekli şartları hazırlamak gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının dört temel becerisinden biri olan okuma alanında, dijital yetkinliğe ne kadar hâkim oldukları, merak konusudur.

Avrupa Komisyonunca yaşam boyu öğrenmenin tamamlayıcı biçiminde ifade edilmiş olan *dijital yetkinlik* kavramı, “bireylerin dijital araçlar yoluyla bilginin kullanımını, depolanmasını ve üretilmesini sağlayabilme; internet üzerinden ilgili paydaşlarla iletişim ve iş birliğine yönelebilmesi” şeklinde tanımlanmıştır (EC, 2017). Dijital teknolojileri kullanma yeterliliği, eğitim sektöründe eğitici, öğretici ve yönlendirici rolündeki öğretmenler için günümüzde olmazsa olmaz bir yetkinlik ve beceri olarak kabul edilmektedir. Dijital yetkinliği geliştirmenin ilk aşaması ise dijital okuma deneyiminin tamamlanmasıdır. Dijital okumada başarılı bir öğretmen adayı; daha fazla ve daha çeşitli kaynaklara erişme, seri bir biçimde ve kullanışlı ders materyalleri üretme, dünyanın her yerindeki meslektaşlarıyla hızlıca bilgi, kaynak ve materyal alışverişinde bulunma, dersi öğrencinin ilgi alanına uygun hâle getirme vb. imkânlarla sahip olur. Bugün bilinmektedir ki “ders işleme sürecinde faydalanılan dijital araçlar öğrencilerin derse yönelik ilgisini arttırmakta ve öğretmenler tarafından öğretilmesi hedeflenen bilgilerin kısa sürede iletilmesini kolaylaştırmaktadır.” (Türe, 2021, s.149). Dolayısıyla günümüzde bir öğretmenin dijitalleşme sürecinin dışında kalması, eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açma tehlikesini beraberinde getirmektedir.

Yapılan literatür taramasıyla, öğretmen adaylarının daha çok dijital okuryazarlık yetkinlikleri üzerine çalışmalar yapıldığı (Sarıkaya, 2019; Yontar, 2019; Bayrakçı ve Narmanoğlu, 2021; Talan, 2021; Yılmaz ve Çakır 2021; Şimşek, 2023; Tüfekçi Aslım ve ark., 2023 vd.) dijital okumaya yönelik tutumlarını müstakil olarak inceleyen pek az araştırmanın bulunduğu (Şahenk Erkan ve ark., 2015; Odabaş ve ark., 2018; Odabaş ve ark., 2019; Türkben, 2023) görülmektedir. Öğrencilerin metinlerle en çok temas ettikleri ders, şüphesiz Türkçe dersidir. EBA'nın geliştirilmesi ve kullanılmaya başlanmasıyla birlikte dijital okuma etkinlikleri de bu derste önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Öğrencileri bu etkinlikler sırasında yönlendirecek ve onların bu etkinliklerden azami düzeyde faydalanmalarını sağlayacak olan Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki tutumlarının henüz lisans düzeyindeyken saptamak, eğitim-öğretim hizmetlerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılacak önemli bir veridir. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okumaya yönelik tutumları, incelenmeye değer bulunmuştur.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okumaya yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, dijital cihazlar aracılığıyla kitap okuma, günlük dijital metin okuma süresi, dijital cihazlardan okunan kitap sayısı, dijital cihazlarda okuma yeterliliği, dijital cihazlarda bir kitaplığa sahip olma ve dijital cihazlarda internetin olmadığı durumlarda da okunabilecek elektronik/dijital metinlere sahip

olma değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırma soruları Şu Şekildedir:

6. Öğretmen adaylarının dijital okuma tutum düzeyi nedir?
7. Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
9. Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları, dijital cihazlardan kitap okuma tercihlerine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
10. Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları, günlük dijital metin okuma süresine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
11. Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları, dijital cihazlardan okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
12. Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları, dijital cihazlarda okuma yeterliliğine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
13. Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları, dijital cihazlarda bir kitaplığa sahip olma durumlarına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
14. Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları dijital cihazlarda internetin olmadığı durumlarda okunabilecek dijital metinlere sahip olma durumlarına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Çalışma tekil tarama desenine göre desenlenmiştir. Bağımlı değişken olarak dijital okuma tutumu ele alınmıştır. Bağımsız değişkenler cinsiyet, sınıf düzeyi, dijital cihazlar aracılığıyla kitap okuma, günlük dijital metin okuma süresi, dijital cihazlardan okunan kitap sayısı, dijital cihazlarda okuma yeterliliği, dijital cihazlarda bir kitaplığa sahip olma ve dijital cihazlarda internetin olmadığı durumlarda da okunabilecek elektronik/dijital metinlere sahip olma şeklindedir.

Çalışmada, kolay ulaşılabılır örneklem kullanılarak bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 153 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Bu kişilerden 1 tanesi veri toplama aracına belli bir düzende cevap verdiği için örneklem dışında bırakılmıştır. Toplam, 62 (%40,8) erkek ve 90 (%59,2) kadın olmak üzere 152 öğretmen adayı yer almıştır. Bu adayların 39'u (%25,7) 1.sınıf, 28'i (%25) 2.sınıf, 41'i (%27) 3.sınıf ve 34'ü (22,4) 4.sınıf'tır.

Veri toplama aracı olarak Yurdakal ve Susar (2021) tarafından Geliştirilen “Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, dijital okumanın özellikleri ve dijital okuma tercihleri olmak üzere iki faktör ve 31 maddeden oluşmaktadır. Hiç katılmıyorum (1) ve Tamamen katılıyorum (5) birimlerinden oluşan 5’li likert yapısıdır. Ölçekten en düşük 31 en yüksek 155 puan alınmaktadır. Toplam puan 31-72 arasında ise düşük tutum, 73-114 arasında ise orta tutum ve 115-155 arasında ise yüksek tutum olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach alpha değeri 0.95’tir.

Ölçekten alınan toplam puan, normal dağılım sınırları içerisindedir. Skewness değeri 0,031 ve kurtosis değeri 0,861’dir. Bu sebeple Parametrik testlerden t-testi ve ANOVA kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları ortalama puanı 3,297, toplam puanı 102 olarak hesaplanmıştır. Dijital okuma tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Dijital okuma tutumunun cinsiyet açısından değişimi Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1 Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları ve cinsiyetlerine ilişkin t-testi analizi

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Erkek	62	3,324	,415	150	,802	,424
Kadın	90	3,278	,298			

Tablo 1’e göre, öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları cinsiyet açısından değişmemektedir. Erkeklerin dijital okuma tutumu ($\bar{x}=3,324$) kadınların dijital okuma tutumlarından ($\bar{x}=3,278$) yüksek olmasına rağmen anlamlı ($p>.05$) bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumlarının sınıf düzeyi açısından değişimi Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2 Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları ve sınıf düzeylerine ilişkin ANOVA analizi

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	,006	3	,002	,016	,997
Gruplariçi	18,456	148	,125		
Toplam	18,462	151			

Tablo 2’ye göre, öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları sınıf düzeyleri bakımından anlamlı ($p>.05$) değildir.

Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumlarının dijital cihazlar aracılığıyla kitap okuma açısından değişimi Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3 Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları ve dijital cihazlar aracılığıyla kitap okumaya ilişkin t-testi analizi

Kitap okuma	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Evet	93	3,417	,328	150	5,865	,000
Hayır	59	3,108	,298			

Tablo 3'e göre, öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları kitap okumak için dijital cihaz kullanma durumları açısından değişmemektedir. Dijital ortamda kitap okuma tercihi olumlu olanların ($\bar{x}=3,417$) lehine, olumsuz görüşte ($\bar{x}=3,108$) olanlar arasında dijital okuma tutumları anlamlı ($p>.05$) farklılaşmaktadır.

Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumlarının günlük dijital okuma süresi açısından değişimi Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4 Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları ve günlük dijital okuma süresine ilişkin ANOVA analizi

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	
Gruplararası	3,815	3	1,272	12,848	,000	60dan fazla > Okumam
Gruplariçi	14,647	148	,099			60dan fazla > 1-30 dk
Toplam	18,462	151				

Tablo 4'e göre, öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları günlük dijital metin okuma sürelerine göre değişmektedir. Posthoc Scheffe analizi sonucunda 60 dakikadan fazla okuyanlar ($\bar{x}=4,000$) lehine okumayanlar ($\bar{x}=3,527$) arasında ve 1-30 dakika arası okuyanlar ($\bar{x}=3,620$) arasında anlamlı ($p>.05$) bir farklılık bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumlarının, dijital cihazlardan bir yılda okunan kitap sayısı açısından değişimi Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5 Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları ve dijital cihazlardan bir yılda okunan kitap sayısına ilişkin ANOVA analizi

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	
Gruplararası	3,309	3	1,103	10,774	,000	1-5 arası > Hiç okumam
Gruplariçi	15,153	148	,102			5-10 arası > Hiç okumam
Toplam	18,462	151				10'dan fazla > Hiç okumam

Tablo 5'e göre, öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları dijital cihazlardan bir yılda okunan kitap sayısına göre değişmektedir. Posthoc Scheffe analizi sonucunda 1-5 arasında okuyanlar ($\bar{x}=3,675$), 5-10 arası okuyanlar ($\bar{x}=3,826$) ve 10'dan fazla okuyanlar ($\bar{x}=3,884$) lehine hiç kitap okumayanlar ($\bar{x}=3,537$) arasında anlamlı ($p>.05$) bir farklılık bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumlarının, dijital cihazlarda kitap okuma algılanan yeterlilikleri açısından değişimi Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6 Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları ve dijital cihazlarda kitap okuma algılanan yeterliliklerine ilişkin ANOVA analizi

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	
Gruplararası	5,553	3	1,851	21,219	,000	Orta > Okumam
Gruplariçi	12,910	148	,087			İyi > Okumam
Toplam	18,462	151				Orta > Kötü İyi > Kötü İyi > Orta

Tablo 6'ya göre, öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları dijital cihazlarda kitap okuma algılanan yeterliliklerine göre değişmektedir. Posthoc Scheffe analizi sonucunda Orta düzey ($\bar{x}=2,616$) ve iyi düzey ($\bar{x}=2,707$) lehine okumam diyenler ($\bar{x}=2,283$) ve kötü düzey ($\bar{x}=2,268$) arasında ayrıca iyi düzey lehine orta düzey arasında anlamlı ($p>.05$) bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumlarının, dijital cihazlardaki kitaplık sahiplikleri açısından değişimi Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7 Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları ve dijital cihazlardaki kitaplık sahipliklerine ilişkin t-testi analizi

Kitap okuma	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Evet	47	3,472	,387	150	4,383	,000
Hayır	105	3,218	,302			

Tablo 7'ye göre, öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları dijital cihazlardaki kitaplık sahiplikleri açısından değişmektedir. Dijital ortamda kitaplıkları olanların dijital okuma tutumları ($\bar{x}=3,472$) lehine, dijital kitaplığı olmayanlar ($\bar{x}=3,218$) arasında anlamlı ($p>.05$) bir farklılık bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumlarının, dijital cihazlarda internetin olmadığı durumlarda okumak için dijital metin sahiplikleri açısından değişimi Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8 Öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları ve dijital cihazlarda internetin olmadığı durumlarda okumak için dijital metin sahipliklerine ilişkin t-testi analizi

Kitap okuma	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Evet	66	3,452	,344	150	5,178	,000
Hayır	86	3,178	,307			

Tablo 8'e göre, öğretmen adaylarının dijital okuma tutumları ve dijital cihazlarda internetin olmadığı durumlarda okumak için dijital metin sahiplikleri açısından değişmektedir. Dijital ortamda dijital metinlere sahip olanların dijital okuma tutumları ($\bar{x}=3,452$) lehine, dijital metinleri okumayanlar ($\bar{x}=3,178$) arasında anlamlı ($p>.05$) bir farklılık bulunmaktadır.

4. Tartışma, Sonuç

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okumaya yönelik tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi ve dijital okuma özelliklerini ele alan çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının dijital okumaya yönelik tutumları orta düzey olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital okumaya yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı; dijital cihazlar aracılığıyla kitap okuma, günlük dijital metin okuma süresi, dijital cihazlardan okunan kitap sayısı, dijital cihazlarda okuma yeterliliği, dijital cihazlarda bir kitaplığa sahip olma ve dijital cihazlarda internetin olmadığı durumlarda da okunabilecek elektronik/dijital metinlere sahip olma değişkenleri açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu durumda dijital okuma tutumu üzerinde bireylerin dijital varlıklarının etkili olduğu söylenebilir. Dijital okumayı destekleyen davranışlar olarak dijital kitaplık oluşturma, günlük dijital metin okuma, internetsiz ortamda dijital metinlere sahip olma, kitap okuma davranışını buraya taşıma olarak belirtilebilir.

Günümüzde teknoloji kullanımının eğitimdeki rolü her geçen gün artmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okumaya yönelik tutumlarını belirlemek, basılı materyallerin çokça kullanıldığı Türkçe dersinde dijital materyale geçiş sürecinin ipuçlarını vermesi açısından önemlidir. Dijital cihazlarda okuma yeterliliğinin, günlük dijital metin okuma süresinin, dijital kütüphaneye sahip olma durumunun, internetin olmadığı durumlarda da dijital metinlere ulaşma düzeyinin anlamlı farklılaşması Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji kullanımı ve dijital okuma konusunda belli bir yetkinliğe ulaştıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Dijital okumayı eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında kullanabilmeleri için Türkçe öğretmeni adaylarının lisans dersleri bu açıdan güncellenebilir. Dijital okuma becerilerinin geliştirilmesi yalnızca Türkçe Eğitimi, Bilgisayar, Bilişim Teknolojileri vb. derslerle sınırlı kalmayıp lisans programında yer alan diğer derslerde de bu konuya dikkat edilebilir. Dijital çağa uyumlarını sağlamak ve 21. yüzyıl becerilerini desteklemek üzere öğretmen adaylarına, lisans düzeyindeki derslerinde dijital okuma becerilerini geliştirecek uygulamalara yer verilebilir.

EBA'da yer alan metinlerden öğrencilerin etkin bir şekilde faydalanmalarını sağlamak Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Bunun için Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki yeterliliklerini ve tutumlarını henüz lisans düzeyindeyken belirlemek ve yetersizliği olan ve

olumsuz tutuma sahip öğretmen adaylarına lisans öğrenimi aşamasında veya mesleğe başlamadan önce destek sağlamak, öğrencinin öğrenme sürecini etkileyecek önemli bir unsurdur.

Alanda her ne kadar bu konuda yapılmış çeşitli araştırmalar bulunsa da bu konuda sunulacak güncel verilerin, Millî Eğitim Bakanlığının taslağını oluşturduğunu duyurduğu⁶ yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının güncellenmesi noktasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda elde edilen verilerin; 31 Ekim 2023 tarihinde TBMM tarafından kabul edilen Türkiye Cumhuriyeti (2024-2028) 12. Kalkınma Planı'nda yer alan "667. Eğitimde teknolojinin doğru kullanımı sağlanacak, teknoloji okuryazarlığı arttırılacak [...]"; "667.2. Öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital becerileri geliştirilecek [...]"; "667.3. Öğretmen eğitiminde kullanılan dijital içerikler zenginleştirilecek" ile "677. Veriye dayalı politika üretilmesi sağlanacaktır" maddelerine (T.C., 2023) ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu'nda yer alan ve ülkemizde öğrenim gören öğrencilerin sahip olması gereken temel 21. yüzyıl becerilerinden biri sayılan "okuryazarlık becerileri" alt sınıfına (MEB TTKB, 2023) da katkı sunacağı umulmaktadır.

Araştırma bulgularının dijital okumaya yönelik model tasarımlarına ve karma desenli araştırma tasarımlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Kaynakça

1. Açıkgöz, O., Sümbül, O., Eladağ Oflas, S. & Zengin C. (2023). Öğretmenlerin COVID-19 Pandemisi Döneminde Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Sorunlar. *International Academic Social Resources Journal* 8(54), 3900-3907.
<http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71984>
2. Asutay, H., Atik, O., Demir, M., Öğretmen, S. & Göçerler, H. (2016). The New Reading Types Occuring As a Result of Changing Youth Cultures. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 7(1), 28-39.
3. Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C. & Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Durumlarının İncelenmesi. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 17(37), 4619-4645.
<https://doi.org/10.26466/opus.903870>

⁶ <https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-yeni-mufredat-taslagi-kamuoyunun-gorusune-acildi/haber/33489/tr> (Erişim: 05.05.2024; 01.20).

4. Bayrakçı, S. & Narmanlıoğlu, H. (2021). *Türkiye'deki Lisans Öğrencilerinin ve Mezunlarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi*. *AJIT-e Bilim Teknolojileri Online Dergisi*, 12(46), 46-67.
<https://doi.org/10.5824/ajite.2021.03.003.x>
5. European Commission (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use. *Luxembourg: Publications Office of The European Union*.
6. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Talim ve Terbiye Kurulu [TTKB] (2023). 21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu. Ankara.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_d_egerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf. 05.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
7. Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Binici, K. (2019). Dijital Bilgi Kaynakları ve Ortamlarının Üniversite Öğrencilerinin Okuma Davranışlarına Etkileri. *Millî Eğitim*, 9(227), 89-116.
8. Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Sevmez, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Dijital/E-Kitap Okuma Kültürü. *DTCF*, 58(1), 139-171.
9. Öztürk, Y. & Budak, Y. (2019). Öğretmen Adaylarının Kendilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Değerlendirmelerinin İncelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (21), 156-172.
10. Sarıkaya, B. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Durumlarının Çeşitli Değerşkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3122>
11. Şahenk Erkan, S.S., Balaban Dağal, A. & Tezcan, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yazılı ve Dijital Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *INES JOURNAL*, 2(2), 122-134.
12. Şahin, M. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar. *Journal of History School* 52, 1734-1757. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50089>
13. Şimşek, T. (2023). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. B. Pekdağ (Ed.). *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Teori, Araştırma ve Derlemeler* içinde (ss. 251-268). Serüven.
14. Talan, T. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 50-59.

15. Tüfekçi Aslım, S. & Saraçoğlu, G. K. (2023). Öğretmen Adaylarının E-Öğrenme Stilleri ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişki. *TEBD*, 21(3), 1404-142. <http://doi.org/10.37217/tebd.1337594>
16. Türe, G. (2021). Dijital Dünyanın Okuma ve Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 148-164.
17. Türkben, T. (2023). Öğretmen Adaylarının Dijital Ortamlardaki Akademik Okuma Alışkanlık ve Eğilimlerinin Belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 88-116. <https://doi.org/10.32321/cutad.1137024>
18. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023) 12. Kalkınma Planı (2024-2028). https://onikinciplan.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/11/On-ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028.pdf. 05.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
19. Yılmaz, N. & Çakır, R. (2021). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlıkları ile Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları. *TURK-JES*, 9(2), 291-325.
20. Yiğiter, M. S. & Gelbal, S. (2022). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Sorunların Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi* 39(1), 307-333. <https://doi.org/10.52597/buje.982716>
21. Yontar, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824. <https://doi.org/10.16916/aded.593579>
22. Yurdakal, İ. H. & Susar Kırmızı, F. (2021). Öğretmen Adayları İçin Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (DOTÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 5, 137-159.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI DURUMLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN ÇALIŞMA ALANLARININ BULANIK MANTIK İLE BELİRLENMESİ

(DETERMINATION OF THE STUDY FIELDS OF HIGH SCHOOL STUDENTS BASED ON THEIR ACADEMIC
ACHIEVEMENT USING FUZZY LOGIC)

MELTEM ÇAPRAZ, MERVE GÜLSÜM ÇOLAK, MUSTAFA BATAR

*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Elektrik Elektronik
Mühendisliği, Burdur, Türkiye, mervegulsumcolak@gmail.com*

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Burdur, Türkiye, meltem.capraz@gmail.com

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Burdur, Türkiye, mbatar@mehmetakif.edu.tr

ABSTRACT

In the Turkish education system, unfortunately, students cannot be systematically educated according to their interests and abilities, starting from the first grades of primary education. It is important for students who have special interests and talents in a particular field to explore these interests and talents and receive education in the relevant field. Students receive education in the appropriate field according to their abilities and interests; it makes them more successful in their lives. For this reason, field orientation in education is of great importance in order to raise successful individuals in society. In secondary education institutions in our country, students continue their education according to the practice of passing grades. According to this practice, students who successfully complete the 9th and 10th grades have to choose the field/professional field related to the profession they want to enter in the future. They have to choose courses related to their chosen field in the 11th and 12th grades, and university programs or professions when they finish high school. In short, high school students are faced with fulfilling tasks related to career choice, such as choosing a field, profession and course. This situation is quite uncertain and annoying. This uncertain situation can be analysed and designed with fuzzy logic, which is an integrated with artificial intelligence that considers uncertainty as an option. Within the scope of this study, design and development was carried out with the fuzzy logic method to determine the general study areas of high school students by considering sample cases. It emerged as a result of choosing a suitable area based on the several rules.

Keywords: Fuzzy Logic, Fuzzy Approach, Academic Success, Field Selection, Career Planning

ÖZET

Türk eğitim sisteminde öğrenciler ilköğretimin ilk sınıflarından başlayarak kendi ilgi ve yeteneklerine göre sistemli olarak eğitilememektedir. Belirli bir alana özel ilgi ve yeteneği olan öğrencilerin, bu ilgi ve yetenekleri keşfedilerek ilgili olduğu alanda eğitim görmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre, uygun alanda eğitim almaları; hayatlarında daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle toplumda başarılı bireyler yetiştirmek için eğitimde alan yönlendirmenin önemi çok büyüktür. Ülkemizde ortaöğretim kurumlarında öğrenciler sınıf geçme uygulamasına göre eğitimlerini sürdürmektedirler. Bu uygulamaya göre 9. ve 10. sınıfı başaran öğrenciler ileride girmek istedikleri meslekle ilgili alanı/meslek alanını seçmek zorundadırlar. 11. ve 12. sınıflarda seçtikleri alanla ilgili dersleri, liseyi bitirirken de üniversite programlarını ya da mesleklerini seçmek durumundadırlar. Kısacası, ortaöğretim öğrencileri alan, meslek ve ders seçme gibi meslek seçimi ile ilgili görevleri yerine getirmekle karşı karşıyadır Bu projedeki amacımız bulanık mantık kullanarak alan seçimi ve ilerideki yanlış meslek seçimi problemlerini en aza indirebilmektir.

Anahtar Kelimeler: Alan seçimi, Kariyer planlama, Akademik başarı, Eğitim sistemi

GİRİŞ

Projemizde lise öğrencilerinin sınav notlarını baz alarak yönelecekleri alanları belirlemeyi hedefliyoruz. Eğitim kurumlarında alan seçimi öğrencilerin hayatlarında verebileceği en önemli kararlardan biridir. Öğrenciler alan seçiminden sonra alacakları eğitim ile hayatları boyunca çalışacakları ve geçimlerini sağlayabilecekleri meslekleri belirlemiş olurlar. Eğitim süreci içerisinde çoğu öğrenci; genellikle ilgi, istek ve yeteneklerinin hangi alana daha yatkın olduğunu bilmeden, meslekleri tanımadan, arkadaşlarının veya ailesinin etkisinde kalarak meslek seçimi yapmaktadır. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve isteklerine uygun olmayan bir mesleki alan seçmeleri o alanda başarılı olamayacakları anlamına gelmektedir. Bu sorunu minimuma indirebilmek için böyle bir proje yapmak istedik.

Alanyazın (Literatür) Araştırması

Literatür taraması sonucunda bulanık mantık ile yapılan çalışmalarda eğitim alanıyla ilgili az sayıda çalışma vardır. Bulanık mantık ile yapılan çalışmaların genellikle mühendislik alanında yapıldığı görülmektedir. Ancak son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalarda arttığı gözlemlenmektedir. Raporun bu bölümünde eğitim alanında yapılan çalışmaları inceledik.

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisinde (BEST) Ali Özdemir , Ayşegül Alaybeyoglu , Kadriye Filiz Balbal tarafından Manisa Celal Bayar Üniversitesi ve İzmir Katip Celebi Üniversitesinde Bulanık Mantığın Eğitim Alanındaki Uygulamaları adlı bir makale yazılmıştır. Bu çalışmada bulanık mantık ve kullanım alanları hakkında bilgi verilmiş ve eğitim alanında yapılmış olan bulanık mantık çalışmaları incelenmiştir. Yapılan bu araştırmada araştırmacılar öğrencinin performans değerlendirilmesini ve akademik başarısı üzerinde bulanık mantık yaklaşımının etkisini araştırmışlardır. Bu araştırmalarda, eğitim alanında bulanık mantık kullanmanın olumlu sonuçları belirtilmiştir.

Namlı 2016 yılında gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasında, bulanık mantık ile belirlenmiş çoklu zekâ alanlarına göre düzenlenmiş öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmasını, Programlama Dilleri II dersini alan 63 lisans öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Mamdani tipi bulanık mantık algoritma mekanizması kullanarak dokuz girişli ve bir çıkışlı bir sistem geliştirmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı ölçeği ve başarı testi ile topladığı veriler ile yaptığı analizler sonucunda son test lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Öcal (2016) çalışmasında, bulanık mantık yaklaşımı kullanarak bir zeki öğretim sistemi geliştirmiştir. Sistemin öğrenci modülü için, karar verme ve değerlendirme birimi olarak bulanık mantık kullanmıştır. Çalışmada farklı değişkenlerin etkisi göz önüne alınarak oluşturulan kural tabanı ile elde edilen öğrencilerin notları ve performansı, klasik yöntem ile karşılaştırılmıştır.

Uzun (2008) yüksek lisans tez çalışmasında, belirlediği dört ana kriter ve 35 alt kriter ile çok kriterli bulanık mantık yaklaşımı kullanarak bir model geliştirmiştir. Geliştirdiği model, mesleki teknik eğitim okullarındaki öğrencileri en uygun alana yönlendirmeye yönelik uzman bir sistemdir. Uzun, MS Visual Basic 6.0 programlama dilinde yazdığı yazılımın öğrencileri aynı anda farklı alanlarda değerlendirme imkânı sunduğunu belirtmiştir.

Bursalıoğlu (2016) yüksek lisans tezinde, bulanık mantık yaklaşımı kullandığı web tabanlı bir çevrimiçi sınav sistemi geliştirmiştir. Çalışmada, geliştirilen sistemin uzaktan eğitim merkezlerinin ihtiyaç duyabileceği bütün gereksinimleri tam olarak karşılayabilecek kullanıcı dostu bir sistem olduğu belirtilmiştir.

Gökbulut (2003) “Fuzzy Sayılarının Eğitim Sistemindeki Derecelendirmede Kullanılması” isimli yüksek lisans tezinde, bir algoritma kurarak fuzzy eğitimsel derecelendirme sisteminin bir yapı modelini oluşturmuştur. Geliştirdiği algoritmanın avantajlarını da belirttiği çalışma sonunda, Fuzzy eğitimsel derecelendirme sistemi ile geleneksel eğitimsel derecelendirme sistemini karşılaştırmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde Osman GÜLER ve İbrahim YÜCEDAĞ tarafından yapılan Mesleki Ortaöğretim Öğrencilerinin Alan Seçimi Problemine Bulanık Mantık Temelli Yaklaşım projesinde mesleki ortaöğretim öğrencilerinin alan seçimi problemine yardımcı olması amacıyla bulanık mantık temelli bir karar destek sistemi geliştirilmiştir. Giriş parametreleri olarak öğrencilere uygulanan akademik benlik kavramı ölçeği sonuçları ve öğrencilerin derslerden almış oldukları notları kullanılmıştır. Sistem çıkışında ise öğrencinin hangi alanlarda başarılı olacağı tahmin edilmektedir.

Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bulanık Mantık Tabanlı Mesleki Yönlendirme Yüksek Lisans Tezi olarak Bilgisayar Sist. Öğrt. Erhan ARI tarafından yapılan araştırmada Meslek seçiminin insan hayatında son derece önemli olduğunu vurgulayan bir proje üzerinde durulmuştur. Bu tezde doğru tercihler yapmanın ne kadar önemli olduğu belirtilmiştir. Yanlış meslek tercihleri yapmak hem birey açısından hem de toplumsal açıdan olumsuz bir durumdur.

Birey yaptığı işten mutlu değilse verimi ve topluma katkısı düşecektir. Toplumdaki mutsuz bireyler sosyal hayatı da olumsuz etkileyecektir. Doğru mesleklerin seçilmesinde birey merkeze alınmalı ve kişisel niteliklerine göre meslek seçmelerine yönlendirilmelidirler. Bu çalışmada mesleki yönlendirmede öneriler sunan ve bulanık mantık kurallarıyla çalışan bir yazılım tasarlanıp kodlanmıştır. Bu tezde yazılıma, öğrenciye ait bilgiler girilir. Bu bilgiler öğrencinin isteği, ailesinin isteği, akademik notu, öğrencinin fiziki özellikleri, mesleki eğilim belirleme testi sonuçları ve rehber öğretmenin görüşü olmak üzere altı tanedir. Sistem bu bilgileri bulanık mantık kurallarından geçirerek öneride bulunur. Öğrenciye ait girilen verilerin fazla olması hatalı verilerin tolere edilmesini sağlar. Yazılımda bulanık mantığın kullanılması sistemin daha hassas ve verimli olmasını sağlayacaktır. Bu çalışmada teknolojinin gelişmesiyle makinelerin insan gibi düşünebilmesi yeteneğine sahip olması neticesiyle değerlendirmenin bilgisayarlar aracılığıyla yapılmasının daha doğru sonuçlar çıkarılabileceği öngörülmüştür.

Çebi (2011) “Bulanık Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri İle Öğrenci Performanslarının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü 3. Sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Geliştirdiği bulanık çok kriterli sistem ile “Çoklu Ortam Tasarım ve Üretimi” dersini alan öğrencilerin performanslarını değerlendirmiştir. Çalışmanın sonunda, geleneksel yöntemle yapılan değerlendirme sonuçları ile bulanık yöntemle yapılan değerlendirme sonuçlarını karşılaştırmıştır. Sonuçlara ilişkin uzman görüşü olarak bulanık yöntemle yapılan değerlendirmenin daha doğru ve hassas sonuçlar verdiğini belirlemiştir

Yöntem

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayınlanan Osman GÜLER ve İbrahim YÜCEDAĞ tarafından yapılan mesleki ortaöğretim öğrencilerinin alan seçimi problemine bulanık mantık temelli yaklaşım projesini örnek aldık. Bu projeyi araştırmacılar meslek liselerinde uygulamışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçilme amacı, öğrenciler 11. sınıfa geçerken okul içerisinde bulunan alanlardan hangisinden daha başarılı olabileceğinin tahmin edilerek, öğrencilere yardımcı olmaktır. Bu araştırmada, öğrencilere uygulanan Akademik Benlik Kavramı Ölçeği (ABKÖ) sonuçları ve öğrencilere ait Ders Yılsonu Puanları kullanılmıştır. Bu veriler ile bir excel tablosu oluşturularak bir sonuca ulaşılmıştır. Bizde bu projeden yola çıkarak alan seçimi problemini en aza indirebilmek için bulanık mantık ile lise öğrencilerinin 9 ve 10. Sınıf notlarına göre bir araştırma yapmayı planladık. Yapacağımız araştırmada veri olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri derslerden ,Türk Dili ve Edebiyatı,

Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Yabancı Dil derslerinin 9 ve 10. Sınıf yıl sonu puanlarının kullanılması düşünülüyor. Elde edilen veriler bahsedilen projedeki gibi excel tablosuna dökülecektir. Proje yapıldıktan sonra yazılımdan elde edilen sonuçlar ve ilk alınan veriler karşılaştırılacaktır.

Çözüm Planı

Bu bölümde bulanık mantık iş akış diyagramına yer verilmiştir



ŞEKİL 1. BULANIK MANTIK İŞ AKIŞ DİYAGRAMI

Bulgular

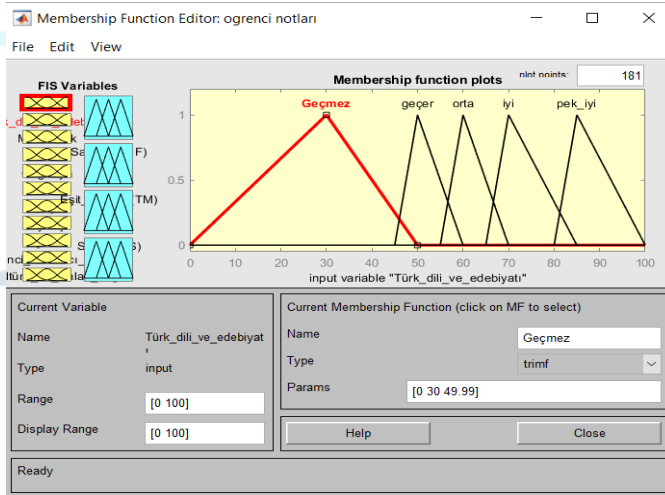
Bu bölümde, lise öğrencilerinin alan seçiminde bulanık mantık çıktıları ve excel tablosu sunulmuştur. İNPUT olarak 11 adet girdi değeri kullandık bunları sırasıyla; Türk dili ve edebiyatı matematik tarih coğrafya fizik kimya biyoloji ingilizce ikinci yabancı dil din kültürü ve ahlak bilgisi ve felsefe dersleri olarak belirlenmiştir. Kendi içerisinde aşağıda verildiği gibi liselerde kullanılan puan derece karşılığına göre bulanık mantık çerçevesinde düzenlenmiştir Output olarak 4 adet çıktı değeri kullandık bunlar sırasıyla; sayısal (mf) sözel,dil,eşit ağırlık olarak belirlenmiştir.

Puan	Derece	Not Karşılığı
85,00-100	Pekiyi	5
70,00-84,99	İyi	4
60,00-69,99	Orta	3
50,00-59,99	Geçer	2
0-49,99	Geçmez	1

TABLO 1. NOTLARIN DERECELENDİRİLMESİ İÇİN KULLANILAN TABLO

İNPUT DEĞERLERİ :

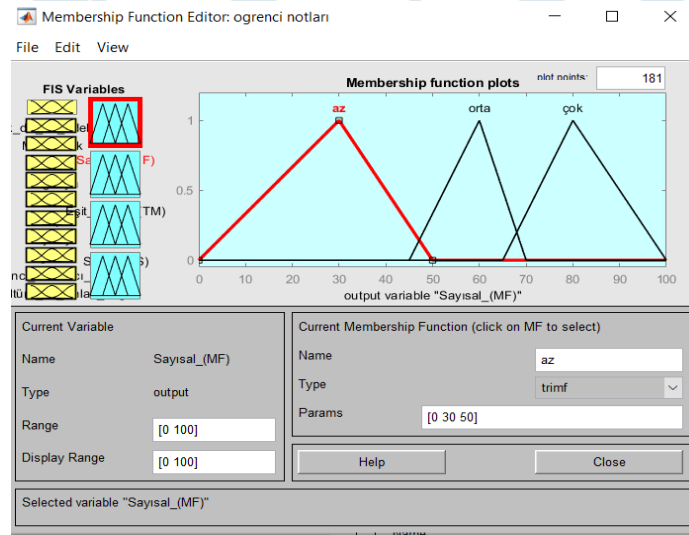
0,30,49.99-45,50,59.99-55-60,69,99-65,80,100



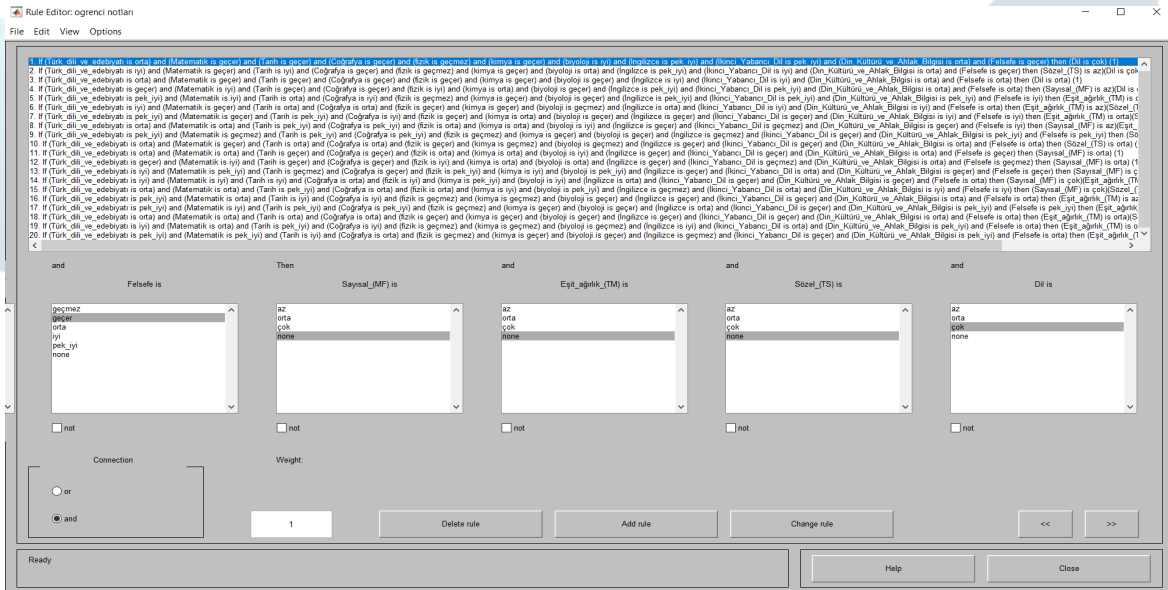
RESİM 1. MEMBERSHİP FUNCTİON EDITOR İNPUT DEĞERLERİ EKLAN ÇIKTISI

OUTPUT DEĞERLERİ:

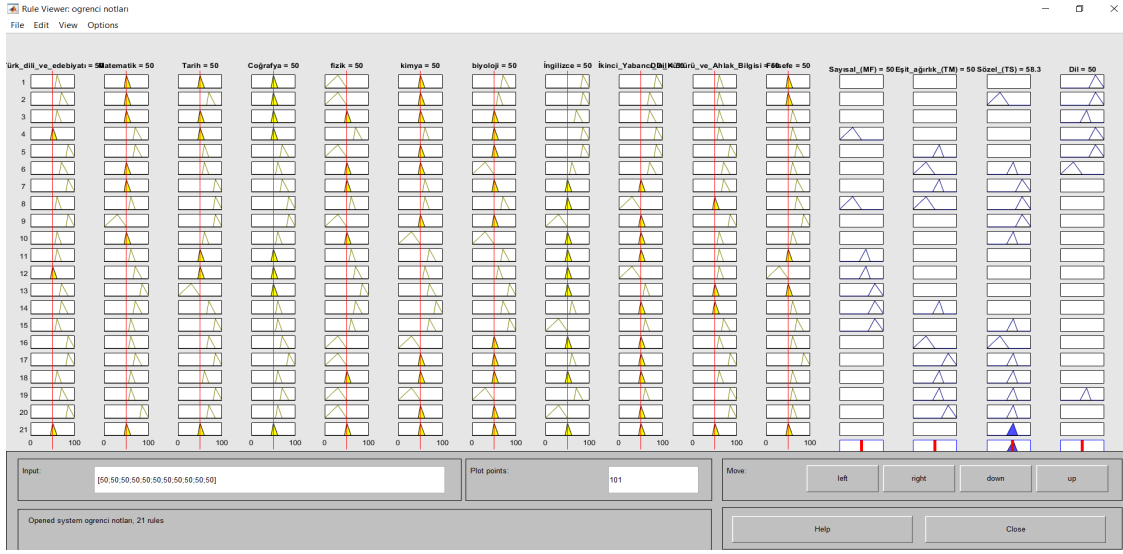
PUAN	DERECE
0-50	AZ
45-70	ORTA
65-100	ÇOK

TABLO 2. NOTLARIN DERECELENDİRİLMESİ İÇİN KULLANILAN TABLO**RESİM 2.** MEMBERSHİP FUNCTİON EDITOR OUTPUT DEĞERLERİ EKTRAN ÇIKTIS

RULE EDITOR



RESİM 3. RULE EDITOR EKRAN ÇIKTIŞI

RULE VIEWER**RESİM 4. RULE VIEWER İ EKRAN ÇIKTISI****EXCEL TABLOSU**

Matlab da girdiğimiz 11 girdi ve 4 çıktı ile elde ettiğimiz sonuçların görselleri önceki slaytlarda verildiği gibidir. Liselerde alan seçimi problemini bu sonuçlar doğrultusunda en aza indirmek istedik. Elde ettiğimiz bulgular ile programda çıkan değerler ile öğrencilerden aldığımız veriler excel tablosunda bir sonraki slaytta verilmiştir.

1. Excel tablosunda iyi ve pek iyi olan dersler turuncu renk ile belirtilmiştir.

2. Excel tablosunda matlab çıktıları az orta çok olmaz üzere yeşil renginin tonları ile belirtilmiştir.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1		TÜRK DİLİ	TARİH	COĞRAFYA	MATEMATİK	FİZİK	KİMYA	BİYOLOJİ	İNGİLİZCE	İKİNCİ YABANCI DİL	KÜLTÜR	FELSEFE
2	OGR1											
3	OGR2											
4	OGR3											
5	OGR4											
6	OGR5											
7	OGR6											
8	OGR7											
9	OGR8											
10	OGR9											
11	OGR10											

TABLO 3. DERSLERİN BAŞARI DURUMLARININ

EXCEL TABLOSU İLE GÖSTERİLMESİ

	A	B	C	D	E
1		DİL	SÖZEL	TM	MF
2	OGR1				
3	OGR2				
4	OGR3				
5	OGR4				
6	OGR5				
7	OGR6				
8	OGR7				
9	OGR8				
10	OGR9				
11	OGR10				

TABLO 4. SEÇİLMESİ GEREKEN BÖLÜMLERİN EXCEL

TABLOSU İLE BELİRLENMESİ

OGR1 :Matematik dersi iyi Fizik dersi iyi İngilizce pek iyi ikinci yabancı dil pek iyi öğrenci çıktı kısmında ise çok dil ve az sayısal çıkmıştır öğrenci dil alanında tercih yapmıştır. Bu sonuç bize öğrencinin programa göre doğru bir tercih yaptığını gösteriyor.

OGR6: Edebiyat dersi iyi matematik dersi pek iyi fizik pek iyi biyoloji pek iyi çıktı kısmında ise öğrenci çok sayısal(MF) çıkmıştır. Fakat öğrenci eşit ağırlık (TM) bölümünü seçmiştir. Bu sonuç bize öğrencinin program doğrultusunda yanlış bir tercih yaptığını gösteriyor.

Kaynaklar (Kaynakça)

1. Arı, E. (2009). *Bulanık Mantık Tabanlı Mesleki Yönlendirme* Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
2. Bursalıoğlu, Ö. (2016). Uzaktan Eğitime Uygun Mobil Destekli Çevrimiçi Sınav Sistemi. *Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi.*
3. Çebi, A.(2011). Bulanık Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri İle Öğrenci Performanslarının Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi*
4. Gökbulut, Y. (2003). Fuzzy Sayılarının Eğitim Sistemindeki Derecelendirmede Kullanılması. *Yüksek Lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi*
5. Güler, O. ,& Yücedağ, İ. (2017). Mesleki Ortaöğretim Öğrencilerinin Alan Seçimi Problemine Bulanık Mantık Temelli Yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1): 111-122*
6. Gültekin, A., (2021) Klasik Mantıktan Bulanık Mantığa Yapay Zeka Serüveni .*Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S 697 714*
7. Güner,N. ve Çomak, E. (2014). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Bulanık Mantık Yöntemi ile İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi, Cilt 20, Sayı 5.*
8. Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Alan Tercihlerinin İncelenmesi, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara
9. Namlı, N. A.(2016). Bulanık Mantık İle Belirlenmiş Çoklu Zeka Alanlarına Göre Düzenlenmiş Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.*
10. Öcal, Ö. (2016). Uyarlamalı Zeki Öğretim Sisteminde Bulanık Mantık Yaklaşımı İle Öğrenci Modelleme.*Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.*
- 11.
12. Özdemir, A. Alaybeyoğlu, A., & Balbal, K.F.(2019) Bulanık Mantığın Eğitim Alanındaki Uygulamaları.*Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) 3(1), S 45-50*
13. Polat, M. ,Dursun, B. ,Dik, E., & Gür, O. (2021) Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 39, 24-33
14. Uzun, K. P. (2008). Meslek Ve Teknik Eğitim Okullarında Öğrencileri Alana Yöneltilmede Uzman Sistem Yaklaşımı. *Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi*
15. Vurucu, F. (2010). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Meslek Seçimi Yeterliliği ve Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler. *Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*

KÜRESEL ISINMA VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ KONULU ARAŞTIRMALARIN EĞİLİMLERİ: BETİMSSEL İÇERİK ANALİZİ

THE TENDENCY OF THE RESEARCHES ABOUT GLOBAL WARMING AND CLIMATE CHANGE: DESCRIPTIVE
CONTENT ANALYSIS

ÜMRAN ÇİL

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Eğitim Programları ve Öğretim, Mehmet Akif Ersoy
Üniversitesi, umranaa.07@gmail.com*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmen ve aday öğretmenlerle “küresel ısınma ve küresel iklim değişikliği” konusunda farkındalık, tutum, davranış, algı, bilgi düzeyi ve görüşlerini, kavram yanlışlarını belirlemek adına yapılmış lisansüstü çalışmaların analizini yaparak ve metodolojik açıdan inceleyerek eğilimlerini belirlemektir. Araştırmada betimsel içerik analizi kullanılmış olup, söz konusu çalışmalar Google Akademik, Researchgate, Dergipark ve Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezinde yer alan örneklem grubu öğretmen ve aday öğretmenlerden oluşan çalışmalardan oluşmaktadır. Çalışmalar incelenirken yapıldıkları üniversiteye, çalışmaların düzeyine, yapıldığı yıla, dillerine, anahtar kelimelere, yöntemlerine ve veri toplama araçları dikkate alınarak analiz edilmiştir. 2009-2023 yılları arasında, öğretmen ve aday öğretmenlerle “küresel ısınma ve küresel iklim değişikliği” konusunda yapılan çalışmalara baktığımızda ulaşılan 37 çalışma araştırmanın kapsamını meydana getirmiştir. Bu konuda son yıllarda yapılan çalışmaların sayılarında artış görülmesine rağmen bazı öğretmen ve aday öğretmenlerinin branşları bazında hiç çalışmalara dahil edilmedikleri tespit edilmiştir. Araştırmalar genel olarak makale düzeyinde olup; farkındalık, algı, bilgi, tutum ve davranışlarla ilgili değişkenler belirlenmeye çalışılmış, fakat bazı kavram yanlışlarının olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Küresel ısınma, İklim değişikliği, Betimsel içerik analizi

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the post graduate studies conducted with teachers and candidate teachers in order to determine their awareness, attitudes, behaviors, perceptions, knowledge levels and opinions, and misconceptions about "global warming and global climate change" and to determine their tendencies by examining them methodologically. Descriptive content analysis was used in the research and the studies are consist of the researches which had been studied sample groups of teachers and candidate teachers in Google Scholar, Researchgate, Dergi park and the National Thesis Center of the Higher Education Institution. In this study, the researches examined for the university where they were conducted, the level of the studies, the year they were conducted, their languages, keywords and data collection tools. Between 2009 and 2023, "global warming and global climate change" was discussed with teachers and candidate teachers. When we look at the studies on the subject, 37 studies reached constitute the context of the research. Although there has been an increase in the number of studie sconducted on this subject in recent years, it has been determined that some teachers and candidate teachers have not been included in studies at all on the basis of their branches. The researches are generally at the level of articles; variables related to awareness, perception, knowledge, attitude and behavior were tried to be determined, but it was seen that there were some misconceptions.

Keywords: Global warming, Climate change, Descriptive contentanalysis

GİRİŞ

Küresel ısınma, etkilerini günden güne daha çok hissettiğimiz, ülkelerin gelişmişlik seviyesi ya da coğrafi konumları fark etmeksizin hepsini çok yakından ilgilendiren küresel bir problem haline dönüşmüştür. Günümüzde çok sık kullanılan kavramlar olmalarına rağmen zaman zaman “küresel ısınma” ve “küresel iklim değişikliği” kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmüştür. Türkeş (2006) tarafından “küresel ısınma” sanayi devriminin başlamasıyla fosil yakıtların kullanılması ve bunun sonucunda sera gazlarının salınımlarında meydana gelen artışlarla yeryüzünün ve atmosferin alt katmanlarının sıcaklık değerlerinin yükselmesi olarak ifade edilmiştir. “Küresel iklim değişikliği”, küresel ısınmanın bir sonucu olarak görülmekte olup doğal iç ve dış etmenlerle birlikte özellikle insan kaynaklı faaliyetlerin iklimin ortalama durumlarında meydana getirdiği değişiklikler olarak tanımlanmaktadır (Akçakaya vd.,2015&Türkeş,2008). Küresel ısınmayı sadece havanın bir miktar ısınması olarak düşünmemeli, artan orman yangınları, seller ve taşkınlar, erozyon, çölleşme, yaşam koşullarının değişmesi sonucu türü tehlike altına giren canlılar, çeşitli kronik hastalıkların artışı, şiddetli fırtınalar ve ekstrem hava olaylarındaki artışlar, su kaynaklarının azalması, deniz ve okyanus sularının yükselmesiyle topraklarının bir kısmını kaybedecek ülkeler ve yaşanacak göçler de düşünülmelidir. Birleşmiş Milletler, İklim Değişikliği Panelinde 2050 yılına kadar birçok canlı türünün yok olacağı, eğer 2100 yılına kadar alınan önlemler yeterli olmazsa 1 ile 3,5 derece arasında artan sıcaklıklarla geri dönülmez bir yola gireceğimiz öngörülmektedir (Öztürk,2002). Bu bağlamda çevre bilincinin, bu konuda farkındalığın artması konusunda eğitimin rolü çok büyüktür. Bu konuda eğitimin her kademesinde gereken önemin verilmesi, kavram yanlışları yaşamamaları, sebep-sonuç ilişkilerini doğru şekilde kurabilmeleri için bu konuda yapılacak çalışmalar önem kazanmaktadır (Bozdoğan,2009).

Problem cümlesi

Çağımızın en büyük problemi küresel iklim değişikliği hakkında bireylerin duyarlı, bilinçli ve sorumlu şekilde davranmaları için öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeyleri, tutumları, farkındalıkları önem taşımaktadır. Çalışmada küresel iklim değişikliği ve küresel ısınma konusunda öğretmen ve aday öğretmenlerle yapılan çalışmaların eğilimlerinin nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

- Çalışmaların yapıldıkları yıllara, düzeylerine ve üniversitelerine göre dağılımı nasıldır?
- Çalışmaların araştırma yöntemi, örneklem büyüklüklerine ve örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- Çalışmalarda kullanılan araştırma deseni ve veri toplama araçları açısından dağılımları nasıldır?

- Çalışmaların yürütüldüğü branş türlerine ve yapıldıkları şehirlere göre dağılımı nasıldır?
- Çalışmaların amaçlarına göre yayımlandıkları dile göre dağılımları nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğretmen ve aday öğretmenlerin günümüzde en önemli sosyo-bilimsel konulardan biri olan küresel ısınma ve küresel iklim değişikliği hakkındaki bilgi, farkındalık, algı, görüş, tutum ve davranışlarını belirlemek üzere yapılmış araştırmaların eğilimlerini belirlemek, betimsel içerik analiziyle incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Öğretmen ve aday öğretmenlerin bu konuda duyarlı, bilinçli, farkındalık sahibi, gerekli ve yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmekte ve sahip oldukları birikimleri öğrencileriyle paylaşmaları çok önemlidir. Bu çalışmadan elde ettiğimiz bulgularla konuyla ilgili yapılan araştırmaların benzerlikleri ve farklılıklarının saptanmasıyla alanyazına bir katkı getireceği, araştırmacılara gelecekte konuyla ilgili yapacakları çalışmalar için yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından yürütülen tez ve makalelerin bilimsel araştırma basamaklarına uygun şekilde gerçekleştirildiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

İncelenen akademik çalışmalar 01/03/2009 ile 01/06/2023 tarihleri arasında yayımlanan Dergipark, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Researchgate ve Google Akademik sitelerinde “küresel iklim değişikliği” ve “küresel ısınma” anahtar sözcükleriyle ulaşılmış tez ve araştırma makaleleriyle sınırlıdır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

İnsanların dünya üzerinde yaşamaya başladıkları andan itibaren onu değiştirmeye ve etkilemeye başladıkları, zaman zaman üstünlük kurma çabalarına da dönüştüğü su götürmez bir gerçektir; fakat 19. yüzyılda İngiltere’de buhar makinesinin bulunmasıyla doküma sektöründe başlayan sanayi devrimi, makineli üretimin diğer alanlara da yayılmasıyla her alanda eşi benzeri görülmemiş hızlı bir değişim süreci başlamıştır (Küçükcalay, 1997; Öztürk, 2002). Kentlere göç başlamış, nüfus artmış ve insanların bitmek tükenmek bilmeyen ihtiyaçları sebebiyle daha fazla enerjiye ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Enerji elde etmek için kullanılan petrol, kömür, doğalgaz gibi fosil yakıtların her geçen gün daha çok tüketilmesiyle sera gazı emisyonları da yıldan yıla artış göstermeye devam etmektedir. İnsan kaynaklı faaliyetler iklimi etkilerken, değişen iklim şartları da insanların gerçekleştirdikleri faaliyetleri

yakından etkilemektedir.Özellikle doğal koşullara bağımlı olmaları nedeniyle gelişmekte olan ülkelerin tarım faaliyetlerini birinci dereceden etkilemekte,gıda güvenliğini tehdit etmektedir.İklim değişikliği sebebiyle birçok insanın gıdaya ulaşması ya da kaliteli gıda tüketememesi ciddi bir problem olarak görülmektedir.İklim değişikliği sonucu yaşanan fırtınalar,aşırı yağış ve seller,aşırı sıcaklık ve kuraklık gibi durumlar tarımı olumsuz etkilemekte, insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli temel gıdaların yeterli miktarda üretilmemesine ve fiyatlarında artışlara sebep olmaktadır.İklim değişikliğinin tarıma olan etkileri konusunda mücadele etmek için su,toprak ve biyoçeşitlilik konusundaki kaynakları olması gerektiği gibi dikkatli şekilde kullanmak gerekmektedir.Aksi takdirde gıda konusunda büyük bir sıkıntıya düşülmesi kaçınılmaz bir durumdur.Küresel iklim değişikliğinin arkasındaki en büyük etken olan sanayileşme ve aşırı fosil yakıt kullanımının sebep olduğu sera gazı emisyonları kontrol altına alınmalıdır.Gelişmiş ülkelerin daha çok salınım yaparak katkıda bulunduğu sera gazları ile küresel ısınmanın etkileri günden güne artmaktadır(Bayraç,2010).Bu bağlamda fosil yakıtlar olan kömür, petrol ve doğalgaz kullanımı yerine güneş ve rüzgâr enerjisi gibi yenilenebilir temiz enerji kaynaklarına yatırım yapılmalı ve yönlendirilmelidir. Ayrıca sanayide enerji tasarruflu ekipmanlar kullanılmalı, işletmeler enerji yönetimi konusunda bilinçli davranmalıdır.

3.YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Çalışmada küresel iklim değişikliği ve küresel ısınma konularında örneklem grubunu öğretmen ve aday öğretmenlerin oluşturduğu lisansüstü çalışmaların incelenmesi ve genel eğilimlerinin belirlenmesi amaçlandığından "betimsel içerik analizi" kullanılmıştır. Betimsel içerik analizlerini diğer derleme türlerinden ayıran fark alanyazındaki çalışmak istediğimiz konuyla ilgili çalışmalarını belli ölçütlere göre seçilip, bu ölçütlere göre değerlendirilmesi sürecidir(Bellibaş ve Gümüş,2018).Sistemik derleme çalışmalarında başarıya ulaşmak için belli aşamaların takip edilmesi gerekmektedir.Çalışmada PRİSMA Protokolü(Sistemik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Ögeleri) göz önünde bulundurularak araştırma süreçleri gerçekleştirilmiştir.Önce araştırmanın soruları ve alt problemleri belirlenmiş; Dergipark, Yöktez, Researchgate ve Google Akademik veri tabanlarından toplamda 73 tez ve makaleye ulaşılmış, dahil etme ve hariç tutma kriterleri uygulanmış ve 41 çalışma elde edilmiştir.Elenen çalışmalar yüksek lisans ve doktora tezlerinden elde edilen araştırma makaleleri ve veri tabanlarında yer alan birbirinin aynısı olan çalışmalardır.Görüşülen uzmanlarla birlikte 4 çalışmanın da erişilebilirlik sebebiyle çıkarılmasına karar verilmiş ve 37 çalışma ile kapsam oluşturulmuş ve analiz yapılmıştır,sonuçlar sunulmuştur.

3.2 Veri toplama araçları

Araştırmada Türkiye'de 2009-2023 yılları arasında yapılmış Google Akademik, Yüksek Öğretim kurumu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ), ResearchGate ve Dergi park sitelerinde yer alan çalışmalar incelenmiş, küresel iklim değişikliği ve küresel ısınma konusunda öğretmen ve aday öğretmenlerin konuyla ilgili farkındalıkları, algıları, tutumları, bilgi düzeyleri,kavram yanılgıları üzerine yapılan çalışmalar metodolojik açıdan incelenmiştir.

3.3 Verilerin Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacının oluşturduğu ya da mevcut bir ölçüt listesi kullanarak ölçütleri karşılayan bir grupta ya da durumla çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek,2016).Araştırmaya dahil edilen çalışmalar belirlenirken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır.

Çalışmaların bilimsel dergilerde yayınlanmış olması, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişime açık yüksek lisans ve doktora tezleri, çalışmaların 2009-2023 yılları arasında yapılmış olması, çalışmalarda yer alan örneklem grubunda öğretmen ve aday öğretmenlerin yer alması, çalışmaların başlığında küresel iklim değişikliği ya da küresel ısınma ifadelerinin bulunması.

Geçerlik Güvenirlik

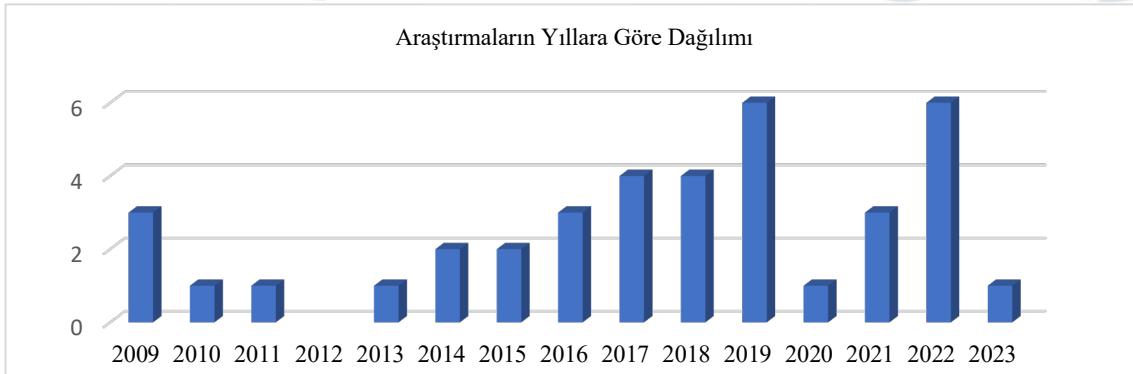
Bu araştırmada güvenilirlik ve geçerlik açısından istenen seviyeyi yakalamak adına araştırmanın amacı açık ve anlaşılır şekilde ortaya konarak alt problemler de titizlikle sunulmuştur. Gerekli alanyazın taraması yapıldıktan sonra araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları ayrıntılı şekilde ifade edilmiştir. Veri kaybı olmaması adına ulaşılan çalışmaların tüm ayrıntıları dikkatle bir excel dosyasına işlenmiş ve çalışma süreci boyunca faydalanılmıştır. Araştırmanın iç tutarlılığını

sağlamak adına eğitim programları ve öğretim alanından doktora düzeyinde bir uzman ve Coğrafya alanında yüksek lisans düzeyinde bir alan öğretmenin görüşleri doğrultusunda alt problemler tekrar ele alınmış bazı sorular ve çalışmalar çıkarılmıştır. Gerekli son incelemeler de yapılmış ve herhangi bir sıkıntı görülmemiştir.

BULGULAR

Çalışmada yer alan araştırmalar A1, A2, A3...A37 şeklinde kodlanmıştır.

Şekil 1. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımları



Şekil 1'de araştırmaların 2013 yılından sonra artış gösterdiği ve en fazla araştırmanın 2019 (f6) ve 2022 (f6) yıllarında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 1

Araştırmaların Düzeylerine Göre Dağılımları

Araştırma Düzeyleri	f
Araştırma makalesi	26
Yüksek lisans tezi	8

Doktora tezi	3
Toplam	37

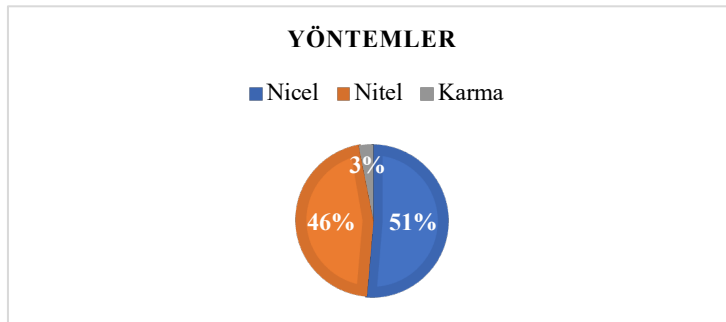
Tablo 1’de yapılan araştırmaların %70’i (f26) araştırma makalesi, %22’si (f8) yüksek lisans tezi,%8’i(f3) ise doktora tezi şeklinde dir

Tablo 2
Araştırmaların Üniversitelerine Göre Dağılımları

Üniversiteler	f
Necmettin Erbakan Ün v.	4
On Dokuz Mayıs Ün v.	3
Fırat Ün v. , Amasya Ün v. , Gazi Ün v. , Alanya Alaattin Keykubat Ün v. , Erciyes Ün v. , Aksaray Ün v. , Uşak Ün v.	2
Bolu Abant İzzet Baysal Ün v. , İstanbul Aydın Ün v. , Trakya Ün v. , Kahramanmaraş Sütçü İmam Ün v. , Anadolu Ün v. , Atatürk Ün v. , Ağrı İbrahim Çeçen Ün v. , Giresun Ün v. , Ordu Ün v. , Adıyaman Ün v. , Boğaziçi Ün v. ,Bahçeşehir Ün v. , Niğde Ömer Halisdemir Ün v. , Ankara Ün v. , Orta Doğu Teknik Ün v. , Hacettepe Ün v. , Kırşehir Ün v. , Mehmet Akf Ersoy Ün v. , Yakin Doğu Ün v. , Yozgat Bozok Ün v. , Gümüşhane Ün v. , Siirt Ün v. , Balıkesir Ün v. , Tokat Gaziosmanpaşa Ün v. , Dicle Ün v.	1
Toplam	37

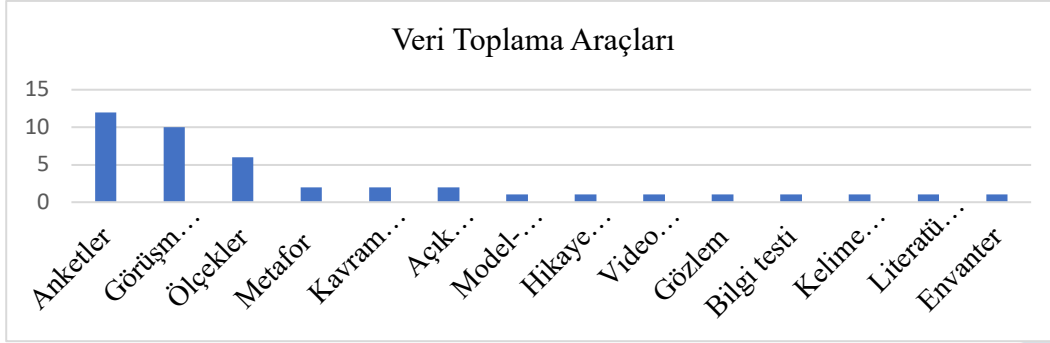
Araştırmaların üniveristelere göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2.Araştırmalarda Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı



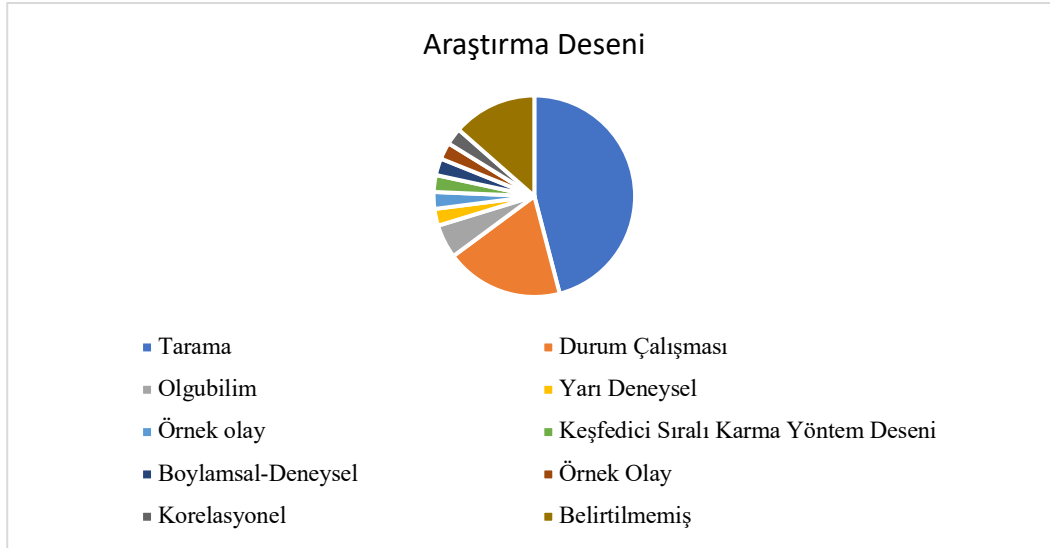
Yapılan araştırmaların %51'inde (f19) nicel, %46'sında (f17) nitel ve %3'ünde (f1) karma yöntemlerin tercih edildiği görölmektedir.

Şekil.3 Araştırma Yöntemlerinde Kullanılan Veri Toplama Araçları



Şekil 3'te araştırmalarda veri toplama aracı olarak anketler (f12); görüşme formları (f10); ölçekler(f6); metafor, kavram testleri, açık uçlu soru ve çizim tekniği(f2),model-kanıt şemaları, hikaye formları, videokayıtları, gözlem formları, bilgi testleri,envanter, kelime ilişkilendirme testi ve literatür tarama (f1) şeklinde olduğunu görmekteyiz.

Şekil.4 Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Desenleri



Şekil 4'te araştırmalarda tarama deseninin (f17), durum çalışmalarının (f7), olgubilim deseninin (f2), örnek olay(f1), boylamsal-deneysel (f1), yarı deneysel (f1), keşfedici sıralı karma yöntem deseni(f1) ve korelasyonel desenlerin(f1) kullanıldığı, 5 araştırmada desen belirtilmediği görülmektedir.

Tablo 3

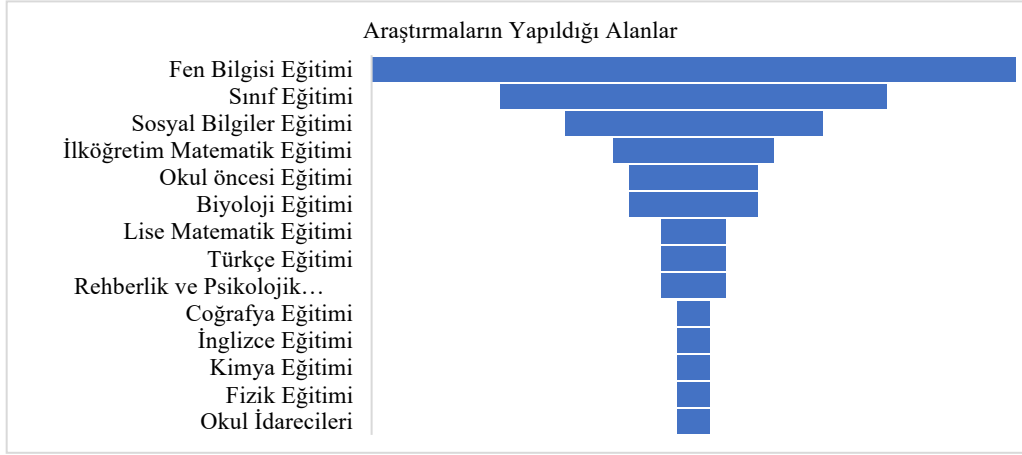
Araştırmaların Amaçlarına Göre Dağılımları

Çalışma Alanı	Araştırmalar	f
Küresel Isınmaya İlişkin Görüşleri	[A5], [A7], [A12], [A13], [A14], [A15], [A19], [A24], [A32], [A36]	10
Küresel Isınmaya Karşı Tutumları	[A2], [A16], [A22], [A23], [A30], [A35]	6
Küresel Isınmaya İlişkin Kavram Yanılgıları	[A11], [A29], [A31], [A28], [A33]	4
Küresel Isınmaya İlişkin Bilgi Düzeyleri	[A8], [A17], [A26], [A10], [A20]	4
Küresel Isınma Kavramına Yönelik Metafor Algıları	[A6], [A18]	2
Küresel Isınmaya Karşı Farkındalık	[A1], [A3]	2

Küresel Isınmaya Bakış Açısı	[A21], [A25]	2
Küresel Isınmaya Yönelik Üst Düzey Değerlendirme Becerileri	[A9], [A4], [A27]	2
SBK Konularına Yönelik Örnek Olay Çalışması	[A28]	1
Tutum Ve Eyleme Geçme Envanteri: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması	[A37]	1
Toplam		37

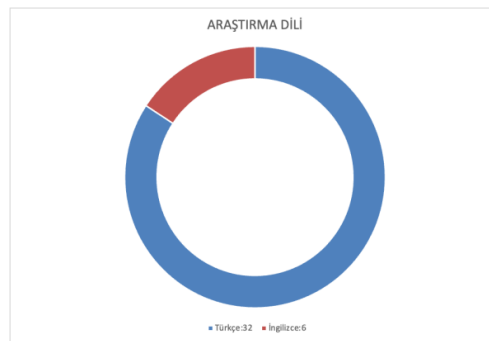


Şekil.5 Araştırmaların Yapıldığı Alanlar



Şekil 5'te araştırmaların Fen Bilgisi Eğitimi alanında (f20) ; Sınıf Eğitimi alanında (f12); Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında (f8) ; İlköğretim Matematik Eğitim alanında (f5) ; Okul Öncesi Eğitimi ve Biyoloji Eğitimi alanında (f4) ; Lise Matematik Eğitimi alanında (f12); Türkçe Eğitimi alanında (f12); Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında (f12) ; Coğrafya Eğitimi, İngilizce Eğitimi, Kimya Eğitimi, Fizik Eğitimi alanlarında ve Okul İdarecileriyle (f1) yürütüldüğü görülmektedir.

Şekil.6 Araştırmaların Dili



Araştırmaların Türkçe (f31) ve İngilizce (f6) dillerinde yayımlandıkları görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Küresel iklim değişikliği ve küresel ısınma konulu çalışmaların yıllarına göre dağılımına bakıldığında 2013 yılından sonra bir artış görülmekte,2019 yılından sonra görülen düşüşün yaşanan pandemiyle gündemin değişmesi olduğu,2023 yılında görülen azalmanın ise,o sene yapılan çalışmaların henüz yayınlanmamış olduğu düşünülmektedir. Araştırmaların düzeylerine bakıldığında daha çok araştırma makalesi şeklinde olduğu, çünkü bu çalışmaların birden fazla araştırmacıyla daha kolay ve sürecin daha verimli şekilde yürütülmesi olduğu düşünülmektedir. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin ise az sayıda olması tezlerde sosyo-bilimsel açıdan çok önemli olan küresel ısınma ve iklim değişikliği konusu tercih edilmemiştir. Üniversitelere dağılımlarına baktığımızda, en çok çalışmanın Necmettin Erbakan Üniversitesi ve On Dokuz Mayıs Üniversitelerinde yapıldığı görülmektedir. Çalışmalarda kullanılan yöntemlere bakıldığında, nicel ve nitel çalışmaların oranlarının yakın olduğu fakat karma yöntemlerin yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Kullanılan veri toplama araçlarına bakıldığında, anketlerin(*f*12),görüşme formlarının(*f*9),ölçek(*f*6), metafor(*f*2),açık uçlu soru ve çizim(*f*2)tekniklerini daha sık kullanıldığı görülmektedir.Anketler evren ya da örneklemeden sistematik şekilde hızlı ve düşük maliyetle bilgi elde edebilmek için kullanılan bir tekniktir(Büyüköztürk,2005).Nicel çalışmalarda örnekleme büyük olan gruplarla çalışılırken çoğunlukla anketlerin sıklıkla kullanıldığını görmekteyiz. Kullanılan araştırma desenlerine bakıldığında, tarama deseninin (*f*16) daha çok tercih edildiğini; çünkü herhangi bir konuda katılımcıların görüşlerinin, ilgi, beceri,yetenek,ilgi vb. özelliklerin belirlendiği,diğer araştırma türlerine göre daha büyük bir örnekleme yapılan çalışmalarda tarama deseni tercih edilmektedir(Büyüköztürk,2015).

Durum çalışmalarının (*f*7) nitel çalışmalarda var olan bir durumu incelemek amacıyla konuyu bütüncül bir şekilde ele alır(Cresweel,2009).Öğretmen ve aday öğretmenlerin konuyla ilgili ön bilgileri,görüşleri,tutumları vb. konularda ayrıntılı bilgi sahibi olabilmek için tercih edilmiştir.Olgubilim(*f*2)çalışmaları,derinlemesine ve ayrıntılı şekilde tam anlamıyla kavrayamadığımız konularda fikirlerin gün yüzüne çıkarılması,betimlenmesi konusunda tercih edilen çalışmalardır(Sönmez ve Alacapınar,2013).

Araştırma yapılan alanlara bakıldığında daha çok Fen Eğitimi alanında (*f*20) yapıldığını,daha sonra sırasıyla Sınıf (*f*12) ve Sosyal Bilgiler Eğitimi(*f*8) alanında yapıldığı görülmektedir.Bunun sebebi olarak hem bu alanlarda lisans düzeyinde dersler almaları hem de öğretim programlarında konuyla ilgili yoğun kazanımlar bulunması olduğu söylenebilmektedir.Fakat öğretim programında konuyla ilgili kazanımların yoğun olmasına rağmen Coğrafya Eğitimi alanında yeterince çalışma yapılmamış olması şaşırtıcı bulunmaktadır.Araştırmaların amaçlarına bakıldığında,en çok öğretmen ve öğretmen adaylarının görüş ve tutumlarını belirlemek amacıyla yapıldıklarını görmekteyiz.Öğrencilere sözleriyle, tutumlarıyla, davranışlarıyla rol model olması beklenen öğretmen adayları ve öğretmenlerin konuya ilişkin kavram yanılgılarını ve bilgi düzeylerindeki eksik kısımları ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalar

yapılmıştır.Yapılan araştırmaların bir kısmı öğretmen ve öğretmen adaylarının konuyla ilgili bilgi düzeylerinin yeterli ve farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Bozdoğan ve Yanar,2009;Eroğlu,2009;Aksan,2011;Koca,2019;Bilgi,2021;Budak,2021).

Kaya (2013) Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencileriyle yaptığı metafor analizi çalışmasında “sera,soba,hastalık,çöl,sigara,sauna,çölleşme,çığ,kanser,ateş,güneş,fırın,volkanizma”gibi metaforları oluşturdukları görülmüştür.Arslan ve Zengin(2016) Fen Bilgisi öğretmen adaylarıyla “Küresel Isınmaya İlişkin Algılarını” metafor analizi yoluyla belirlemeyi amaçlamış ve küresel ısınmayı öğretmen adaylarının “bir felaket,hastalık,tehdit,doğal dengenin bozulması,sıcaklık artışı,bir son,yaptıklarımızın karşılığı,zamanla etkisinin artması” olarak ifade ettikleri görülmüştür.Sonuçlar adayların konu hakkında farkındalık sahibi olduklarını ve endişe duyduklarını göstermektedir.Ayrıca Kaya (2013) ve Ateş ve Karatepe (2013) ‘nin çalışmalarıyla da paralellik göstermektedir. Araştırmalarda daha çok Türkçe dilinin (f31) kullanıldığı ve İngilizce dillerinin(f6) kullanıldığı görülmektedir.Sonuç olarak konuyla ilgili araştırmaların sayısında artış olduğu, araştırmaların daha çok makale şeklinde olduğu ve tezlerin az sayıda olduğu görülmektedir.Nitel ve nicel yöntemlerin nicelik olarakbirbirine yakın olduğu fakat karma yöntemlerle yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir.Araştırmaların daha çok Fen,Sınıf ve Sosyal Bilgiler Eğitimi alanlarında yapıldığı görülmektedir.Araştırmaların amaçlarının görüş ve tutumları belirlemek olduğu görülmekte,öğretmen ve öğretmen adaylarının konuyla ilgili bilgi eksiklikleri,kavram yanlışları olduğu görülmektedir.Bu konuda araştırma yapılmayan alanlarda da çalışmalar yapılarak,karma yöntem kullanılabilir.Doktora ve yüksek lisans düzeyinde daha fazla çalışmaya yer verilebilir.

KAYNAKÇA

1. **A1:** TOK, G., Cebesoy, Ü. B., & Bilican, K. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İklim Değişikliği Farkındalıklarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 23-36.
2. **A2:** ÖZBAŞ, S. (2017). Öğretmen adaylarının çevre ve küresel ısınmaya yönelik tutumları. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 23-37.
3. **A3:**AKBULUT, M., & KAYA, A. A. (2020). Bir Afet Olarak Küresel İklim Değişikliği ve İlkokul Öğretmenlerinin İklim Değişikliği Farkındalığının İncelenmesi: Gümüşhane İli Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 112-124. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.700929>
4. **A4:** YEL, Ü., & KARAKUŞ, U. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Hakkındaki Zihinsel Modelleri. *International Journal of Geography and Geography Education* (40), 109-123. <https://doi.org/10.32003/iggei.572009>
5. **A5:**ORAN, M. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Isınmaya İlişkin Görüşleri / Social Studies Teachers' Views on Global Warming. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 156-169. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1214760>
6. **A6:** KAYA, M. F. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Küresel Isınma” Kavramına Yönelik Metafor Algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 117-134.

7. **A7:**AKSAN, Z., & ÇELİKLER, D. (2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Konusundaki Görüşleri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(1), 49-67.
8. **A8:**EROĞLU, B., & AYDOĞDU, M. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), 345-374.
9. **A9:** ZORLU, E., & EROGLU, B. (2022). Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Kaynağına Yönelik İnfomal Muhakemeleri Üzerine Karma Yöntem Araştırması. Anadolu Öğretmen Dergisi, 6(2), 311-338. <https://doi.org/10.35346/Aod.1175106>
10. **A10:**Sarıbaş, D., & Saka, M. (2018). Öğretmen Adaylarının İklim Değişikliği ile İlgili Model-Kanıt İlişisine Yönelik Kavrama ve Değerlendirme Düzeylerinin İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(4), 655-670. <https://doi.org/10.24315/trkefd.408264>
11. **A11:** URAL, E., ERCAN, O., & BİLEN, K. (2017). Pre-Service Science Teachers' Misconceptions of Carbon Cycle and Global Warming. Scientific Educational Studies, 1(1), 1-17.
12. **A12:**SEVER, D. (2013). Türkiye ve İngiltere'deki Fen Bilimleri Alanında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Küresel Isınmaya Yönelik Düşünceleri. İlköğretim Online, 12(4), 1-10.
13. **A13:** Temelli, A. , Kurt, M. & Keçeci Kurt, S. (2011). Opinions of Primary Education Teachers on Global Warming Journal of Theoretical Educational Science , 4 (2) , 208-220 .
14. **A14:** BOZDOĞAN, A. E., & YANAR, O. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Küresel Isınmanın Gelecek Yüzyıldaki Etkilerine İlişkin Görüşleri. Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi, 1(1), 48-60.
15. **A15:** Divarçı, Ö. F., & Kaya, H. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Küresel Isınma Konusundaki Görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 31-44.
16. **A16:**Erdem YUMBUL-- Şule BAYRAKTAR. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Isınmaya Yönelik Bilgi ve Tutum Düzeylerinin İncelenmesi: Samsun İli Örneği*. JOURNAL OF SOCIAL, HUMANITIES AND ADMINISTRATIVE SCIENCES (JOSHAS)
17. **A17:**Uluçınar Sağır Ş, Bozgün K (2017). Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma ve Sera Etkisi İle İlgili Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 8(30), 1777- 1793.
18. **A18:**Arslan, A., & Zengin, R. (2019). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 3(44), 453-466.
19. **A19:**Eroğlu, B., & Aydoğdu, M. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), 345-374.
20. **A20:** Ceyhan, G., Saribas, D., & Lombardi, D. (2017). Pre-service teachers' thinking about evidence and evaluations of trustworthiness of the claims in socio-scientific issues. In *NARST Annual Conference*.
21. **A21:** Orbay, K., Cansaran, A., Kalkan, M. (2009). Öğretmen Adaylarının Küresel Isınmaya Bakış Açısı, S.Ü., Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 85-97.
22. **A22:** Tunç, A. (2022). *Okul Yöneticilerinin Küresel İklim Değişikliğine İlişkin Bilgi, Tutum Ve Davranışların İncelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)* Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
23. **A23:** Umurhan, B. (2022). *Öğretmen Adaylarının Küresel İklim Değişikliğine İlişkin Bilgi, Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)*. Alaattin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
24. **A24:** Koca, E. (2019). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Küresel Isınma Hakkındaki Görüşleri. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)*. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
25. **A25:** Terzi, B. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Arkası Yarın Tekniğiyle Küresel Isınmaya İlişkin Bakış Açılarının İncelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)*. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
26. **A26:** Budak, U. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel İklim Değişikliği Hakkındaki Pedagojik Alan Bilgilerinin Karşılaştırılması. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
27. **A27:** Kaya, Z. (2014). *Harmanlanmış Öğretmenin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Konusundaki Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ve Sınıf İçi Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Etkisi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)*. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
28. **A28:** Al, S. (2015). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sosyo-Bilimsel Konulara Yönelik Görüş Ve Yaklaşımları: Küresel Isınma Üzerine Vaka Çalışması. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
29. **A29:** Atmaca Aksoy, C. (2022). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Konusundaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
30. **A30:** Bilgi, K. (2021). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Hakkında Bilgi Ve Tutum Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)*. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
31. **A31:** Altıntaş, G. (2018). *Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançları Ve Kavram Yanılgılarına Etkisi: Küresel Isınma Konusu. (Yayınlanmış Doktora Tezi)*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
32. **A32:** Özdemir, M. (2021). *İklim Değişikliğinin Yol Açtığı Çevresel Sorunlar Hakkında Biyoloji Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Saptanması. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

33. **A33:** Kaya, Ö. Ü. B., Ateş, A. ve Kılıç, S. (2019). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki bilişsel (zihinsel) yapıları ve kavram yanılgılarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 29,40.
34. **A34:** Şenel, H. ve Güngör, B., (20-23 Ekim 2008b). İlköğretim öğrencilerinin “İklim Değişikliği ve Küresel Isınma” hakkındaki görüşleri. VIII. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi Bildiri Özet Kitabı, Girne/KKTC, ss:65.
35. **A35:** BOZDOĞAN, A. (2014). Bir Küresel Isınma Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Erzincan University Journal of Science and Technology*, 2(1), 35-50.
36. **A36:** ALADAĞ, C., DURAN, Y., & Bakanlığı, M. E. Üniversite Öğrencilerinin Küresel Isınmanın Biyoçeşitlilik Üzerine Etkileri Hakkındaki Görüşleri The Views of University Students about the Effects of Global Warming on Biodiversity. *Human Society and Education in the Changing World*, 198.
37. **A37:** Alkış Küçükaydın, M., & Ayaz, E. (2022). Global Warming Science Attitudes and Actions Survey: A Study of Validity and Reliability. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2), 1207-1232. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1038801>
38. Küçükkalay, A. (1997). Endüstri Devrimi ve Ekonomik Sonuçlarının Analizi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2(2).
39. Bayraç, H. N. (2010). Enerji kullanımının küresel ısınmaya etkisi ve önleyici politikalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 229-259.
40. ÖZTÜRK, K. (2002). Küresel iklim Değişikliği ve Türkiye’ye Olası Etkileri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1).
41. Bozdoğan, A. E. (2009). An Investigation on Turkish prospective primary school teachers’ perceptions about global warming. *World Applied Sciences Journal*, 7(1), 43-48.
42. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
43. Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
44. Türkeş, M. 2006. Küresel iklimin geleceği ve Kyoto Protokolü. *Jeopolitik* 29: 99-107. Akçakaya, A., vd., (2015), “Yeni Senaryolarla Türkiye İklim Projeksiyonları ve İklim Değişikliği TR2015-CC” Meteoroloji Genel Müdürlüğü Yayını, 149 s., Ankara.
45. TÜRKES, M. (2008). Küresel iklim değişikliği nedir? Temel kavramlar, nedenleri, gözlenen ve öngörülen değişiklikler. *İklim Değişikliği ve Çevre*, 1(1), 26-3
46. Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
47. Büyüköztürk, Ş. (2005). ANKET GELİŞTİRME. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
48. Sönmez, V., Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
49. Ateş, M. ve Karatepe, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1327-1348. Doi: 10.9761/JASSS_642

EXAMINATION OF SPATIAL THINKING SKILLS OF STUDENTS STUDYING IN THE DEPARTMENT OF SOCIAL SCIENCES AND GEOGRAPHY

SOSYAL BİLGİLER VE COĞRAFYA BÖLÜMÜNDE EĞİTİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN MEKÂNSAL DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

YASİN ATAĞUL¹ HİDAYET ZÜNBER²

1 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Burdur, Türkiye, yatakul99@gmail.com

2 T.C Cumhurbaşkanlığı Milli Saraylar Başkanlığı, İstanbul, Türkiye, hidayetzunber@gmail.com

Özet

Coğrafya disiplinlerini tamamlayıcı unsurlardan birisi mekânsal düşünmedir. Mekânsal düşünmenin kazandırılmasında sosyal bilgiler ve coğrafya bölümü aktif rol almaktadır. Çalışmada sosyal bilgiler ve coğrafya bölümü öğrencilerinin; bireysel, algısal özellikleri ve branş bazında eğitimlerindeki farklılıkların mekânsal düşünme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nicel araştırma olup betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Veri toplama sürecinde geçerliliği ve güvenilirliği önceden belirlenmiş ve uygulanmış Mekânsal Düşünme Beceri Testi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde ve Fen-Edebiyat Fakültesi'nde eğitim gören 51 sosyal bilgiler ve 45 coğrafya bölümü öğrencilerinden oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilere göre; mekânsal düşünmenin bireysel, algısal özelliklerin yanında alınan eğitim doğrultusunda bölüm bazında değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Harita Bilgisi, Coğrafi Bilgi Sistemleri, Kartografya derslerini alan öğrencilerin coğrafi verileri gösterme ve ayırt etme işlemlerinde daha başarılı oldukları sonucu elde edilmiştir. Alınan eğitimin mekânsal düşünme becerisi üzerinde etki unsuru olduğu söylenebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Coğrafya Eğitimi, Mekânsal Biliş, Mekânsal Düşünme, Mekânsal Yorumlama

Abstract

One of the complementary elements of geography disciplines is spatial thinking. Social studies and geography departments play an active role in teaching spatial thinking. In the study, social studies and geography department students; It was aimed to examine the effects of differences in individual, perceptual characteristics and branch-based education on spatial thinking skills. The study is a quantitative research and a descriptive survey model was used. During the data collection process, the Spatial Thinking Skills Test, whose validity and reliability were previously determined and applied, was used. The sample of the research consists of 51 social studies and 45 geography students studying at Burdur Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education and Faculty of Science and Letters. While determining the sample, the appropriate sampling method, one of the non-random sampling methods, was used.

SPSS package program was used to analyze the data. According to the data; It has been concluded that spatial thinking varies on a departmental basis, in line with the education received, as well as individual and perceptual characteristics. It was concluded that students who took Map Information, Geographic Information Systems and Cartography courses were more successful in displaying and distinguishing geographical data. It can be said that the education received has an impact on spatial thinking skills.

Keywords: Social Studies Education, Geography Education, Spatial Cognition, Spatial Thinking, Spatial Interpretation

9. GİRİŞ

Öğrencilerin bilim ve teknoloji alanındaki kariyer gelişimlerine, erken dönemde edinmiş oldukları eğitim deneyimlerinin etkisinin olduğu bilinen yaygın bir kanı olarak kabul edilmektedir (Self & Golledge, 1994). Kabul edilen genel kanıya göre eğitim sürecinde aktif rol oynayan öğretmen niteliğinin de öğrenci başarısı üzerinde belirleyici bir unsur olduğu söylenebilmektedir (Harris & Sass, 2011). Bu anlamda çeşitli kurum ve kuruluşlarca öğretmen yetiştirme programlarında yer bulan ve beceri aktarımında belirleyici olan çeşitli derslerin olduğu bilinmektedir (YÖK, 2018). Dersler kapsamında aktarılması istenen temel becerilerden biri de mekânsal okuryazarlık becerisidir (MEB, 2018; YÖK, 2018).

Mekânsal okuryazarlık becerisi, bireylerin coğrafyanın dünya üzerindeki herhangi bir konumdan var olmadığını bilerek coğrafi bilgiyi organize etme ve keşfetme olarak görmesidir. Bununla beraber mekânsal okuryazarlık, harita biçiminde var olan mevcut bilginin yakalama ve iletme yolu ile görüntüdeki mevcut kalıpları tanıma ve yorumlanmasıdır (Bednarz & Kemp, 2011). Bir başka tanımlamada ise mekânsal okuryazarlık görselleştirme, akıl yürütme ve iletişim olmak üzere üç alan ile kavramsallaştırılmıştır (Moore-Russo, Viglietti, Chiu & Bateman, 2013; Lane, Lynch & McGarr, 2018). Çeşitli disiplinler tarafından da yararlanılan mekânsal okuryazarlık, mevcut bilginin harita ve grafik formatında mekânsallaştırılması ile bilginin daha kolay anlaşılabilir ve yorumlanabilmesine yardımcı olmaktadır (Golledge, Marsh & Battersby, 2008). Böylece harita ve diyagram formatında sunulan bilginin anlaşılması ve yorumlanabilmesinin yanında sunulan bilginin yer ve olay bağlamında anlamlandırılması sırasında mekânsal düşünmeye dayanan görevler yerine getirilmektedir (Charcharos, Kokla & Tomai, 2015). Ayrıca bireylerin kendi yaşam alanlarını düzenlemelerinde ve devletlerin mevcut coğrafi konumlarından hareketle siyasi ve ticari faaliyetlerinde stratejik planlamaları esnasında mekânsal düşünmeyi ve mekânsal zekâyı işe koşarlar (Baloğlu Uğurlu & Aladağ, 2015). Verilen örnekten de anlaşılacağı üzere mekânsal düşünmenin özelden genele hayatın her alanında etki unsuru olması mekânsal düşünmenin araştırma konusu haline gelmesine, eğitim programlarındaki ve yaş düzeylerindeki durumunun incelenmesine neden olduğu mevcut literatürde de görülmektedir (Taş, 2006; Ünlü & Yıldırım, 2017; Sönmez, 2019; Gönülaçar & Öztürk, 2020; Şanlı & Jo, 2020; Şanlı, 2021; Serinci & Özdemir, 2022; Uyar, Yayla & Zünber, 2022; Bilgili & Kocalar, 2023; Yayla & Bozkurt, 2023).

Çalışmada sosyal bilgiler ve coğrafya bölümü öğrencilerinin; bireysel, algısal özellikleri ve branş bazında eğitimlerindeki farklılıkların mekânsal düşünme becerisi üzerindeki etkisinin

incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında çalışmanın hipotezleri şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Mekânsal düşünme becerisi puanları öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
2. Mekânsal düşünme becerisi puanları cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
3. Mekânsal düşünme becerisi puanları coğrafi bilgi sistemleri eğitimi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
4. Mekânsal düşünme becerisi puanları haritacılık-kartografya eğitimi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
5. Mekânsal düşünme becerisi puanları sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

10. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, mevcut grubun belirli özelliklerini tespit etmek amacıyla kullanılan yöntemlerden biridir (Büyüköztürk, vd., 2020). Nicel yöntem çerçevesinde Mekânsal Düşünme Beceri Testi (MDBT) kullanılarak veriler toplanmıştır. Mekânsal düşünmenin bireysel, algısal özellikler doğrultusunda alınan eğitim ve bölüm bazındaki durumu incelenmiş olup ayrıca Harita Bilgisi, Coğrafi Bilgi Sistemleri, Kartografya derslerini alan öğrencilerin coğrafi verileri gösterme ve ayırt etme işlemlerindeki mevcut durumu da betimlenmeye çalışılmıştır.

Örneklem

Bu çalışmanın örneklem grubu Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi 51 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve 45 Coğrafya bölümlerinde eğitimlerine devam etmekte olan toplam 96 öğrenciden meydana gelmektedir. Örneklem grubunu 53 kişi kız öğrenciler oluştururken 43 kişi ile erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Mekânsal Düşünme Beceri Testi (MDBT) 23 maddelik çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. (Şanlı, 2021). Şanlı (2021) tarafından geliştirilen testin ortalama güçlük kat sayısının 0,51; ortalama ayırt edicilik katsayısının ise 0,38 olduğu görülmektedir. Testin geçerlilik ve güvenilirliğinin incelenmesi adına test tekrar test yöntemi ve geçerliliği kanıtlanmış olan Güneş (2016) tarafından geliştirilen Harita Becerisi Testinin, haritada ölçek ve haritada yön alt testi ile arasındaki korelasyon incelenmiştir. Sonuç olarak testin ortalama güçlükte ve ayırt edici özelliği sahip olduğu söylenmekle beraber testin güvenilir olduğu test geliştirme çalışması kapsamında vurgulanmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde Mekânsal Düşünme Beceri Testi kullanılmıştır. Bu test kullanılmadan önce test sahibinden gerekli izinler alınmış olup veriler 29.03/15.04.2024 tarihleri arasında Google formlar aracılığıyla araştırma kapsamında yer alan öğrencilerden gönüllülük esaslı olarak toplanmıştır. Mekânsal düşünme becerisi ölçeği puanları betimsel istatistikleri incelendiğinde, Test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 16,07$ ($SS = 3,50$) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel puanları incelendiğinde çarpıklık basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olmasından dolayı dağılımın normal dağılıma yakın özellik gösterdiği söylenebilir (George & Mallery, 2020). Mekânsal düşünme becerisi ölçeği puanlarının demografik değişkenlerin alt gruplarında farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi adına çarpıklık-basıklık değerlerinin yine -1 ile +1 aralığında değiştiği gözlemlenmiş ve demografik değişken alt grupları için dağılım normal dağılım özelliği gösterdiği söylenebilir. Bu durumdan dolayı parametrik yöntemler ile analiz süreci uygulanmıştır.

11. BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmenliği ve Coğrafya bölümü öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerinin değerlendirilmesi kapsamında toplam 96 öğrenciye ulaşılmıştır. Bahsedilen örneklem grubuna uygulanan Mekânsal Düşünme Beceri Testi (MDBT)'nden elde edilen istatistiksel sonuçlar bulgular kısmında sunulmuştur.

Tablo 1. Mekânsal Düşünme Becerisi Testi Betimsel İstatistik Sonuçları

Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart sapma	Çarpıklık		Basıklık	
				Değer	S. Hata	Değer	S. Hata
7,00	23,00	16,07	3,50	-0,274	0,246	-0,280	0,488

Mekânsal düşünme becerisi ölçeği puanları betimsel istatistikleri Tablo 1'e göre incelendiğinde, Test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 16,07(SS = 3,50)$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel puanları incelendiğinde çarpıklık basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olmasından dolayı dağılımın normal dağılıma yakın özellik gösterdiği söylenebilir(George & Mallery, 2020). Mekânsal düşünme becerisi ölçeği puanlarının demografik değişkenlerin alt gruplarında farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi adına çarpıklık-basıklık değerlerinin yine -1 ile +1 aralığında değiştiği gözlemlenmiş ve demografik değişken alt grupları için dağılım normal dağılım özelliği gösterdiği söylenebilir. Bu durumdan dolayı parametrik yöntemler ile analiz süreci uygulanmıştır.

Tablo 2. Mekânsal Düşünme Becerisi Testi Katılımcıları Frekans Analizi Sonuçları

		Frekans(n)	Yüzdelerik
Okuduğu bölüm	Coğrafya	51	53,1
Sınıf düzeyi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	45	46,9
	1.Sınıf	22	22,9
	2.Sınıf	23	24,0
	3.Sınıf	26	27,1
	4.Sınıf	25	26,0
Cinsiyet	Kız	53	55,2
	Erkek	43	44,8
Coğrafi bilgi sistemleri dersi aldınız mı?	Evet	51	53,1
	Hayır	45	46,9
Haritacılık veya kartografya dersi aldınız mı?	Evet	39	40,6
	Hayır	57	59,4

Mekânsal düşünme becerisi ölçeğinin uygulanmış olduğu grubun demografik değişkenler Tablo 2'ye göre incelendiğinde; okuduğu bölüm değişkeni için katılımcıların %53,1'i coğrafya(51) ve %46,9'u sosyal bilgiler öğretmenliği(45) bölümünde okumaktadır. Katılımcıların sınıf düzeyleri incelendiğinde 1.sınıf(22) grubu kitlenin %22,9'unu, 2.sınıf(23) grubu kitlenin %24,0'ını, 3.sınıf(26) grubu kitlenin %27,1'ini ve 4.sınıf(25) grubu kitlenin %26,0'ını oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet değişkeni incelendiğinde kız öğrenciler(53) genel kitlenin %55,2'sini ve erkek öğrenciler(43) genel kitlenin %44,8'ini oluşturmaktadır. Katılımcılara yöneltilen "Coğrafya bilgi sistemleri dersi aldınız mı?" sorusuna katılımcıların %53,1'i evet(51) ve %46,9'u (45) hayır demiştir. Yine katılımcılara yöneltilen "Haritacılık veya kartografya dersi aldınız mı?" sorusuna katılımcıların %40,6'sı evet(39) ve %59,4'ü hayır(57) cevabını vermiştir.

Tablo 3. Okunulan Bölüm Değişkenine İlişkin Mekânsal Düşünme Becerisi Testi Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Bölüm	N	X	S	sd	t	P value
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	51	15,5882	3,16339	94	-1,452	0,150
Coğrafya	45	16,6222	3,80961			

Levene varyans homojenlik testi yapıldığında (p value=0,084 >,05) olduğundan varyansların homojen olduğu görülmüştür. Tablo 3'e göre bağımsız örneklem t testi sonucunda t(94)=-1,452;

p value=0,150> α =0,05 olduğundan mekânsal düşünme becerisi testi toplam puanı okunulan bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. H^0 Reddedilemez.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mekânsal Düşünme Becerisi Testi Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	P value
Kız	53	16,3774	4,11015	88,53	0,990	0,325
Erkek	43	15,6977	2,55916			

Levene varyans homojenlik testi yapıldığında (p value=0,0001 <,05) olduğundan varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Tablo 4'e göre bağımsız örneklem t testi sonucunda $t(88,53)=-0,990$; p value=0,325> α =0,05 olduğundan mekânsal düşünme becerisi testi toplam puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. H^0 Reddedilemez.

Tablo 5. Coğrafi Bilgi Sistemleri Değişkenine İlişkin Mekânsal Düşünme Becerisi Testi Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

CBS	N	X	S	sd	t	P value
Evet	51	16,8824	3,71832	94	2,476	0,015
Hayır	45	15,1556	3,02231			

Levene varyans homojenlik testi yapıldığında (p value=0,078 >,05) olduğundan varyansların homojen olduğu görülmüştür. Tablo 5'e göre bağımsız örneklem t testi sonucunda $t(94)=2,476$; p value=0,015< α =0,05 olduğundan mekânsal düşünme becerisi testi toplam puanı "Coğrafi bilgi sistemleri dersi aldınız mı?" sorusuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. H^0 Reddedilir. Anlamlı farklılığın değerlendirilmesi adına aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, evet grubu $\bar{X} = 1688$ ve hayır grubu $\bar{X} = 15,15$ olduğu gözlemlenmiş olup anlamlı farklılık evet grubu lehinedir.

Tablo 6. Haritacılık-Kartografya Değişkenine İlişkin Mekânsal Düşünme Becerisi Testi Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Haritacılık-Kartografya	N	X	S	sd	t	P value
Evet	39	17,4615	3,84466	94	3,387	0,001
Hayır	57	15,1228	2,91591			

Levene varyans homojenlik testi yapıldığında (p value=0,110 >,05) olduğundan varyansların homojen olduğu görülmüştür. Tablo 6'ya göre bağımsız örneklem t testi sonucunda $t(94)=3,387$; p value=0,001< α =0,05 olduğundan mekânsal düşünme becerisi testi toplam puanı "Haritacılık veya kartografya dersi aldınız mı?" sorusuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. H^0 Reddedilir. Anlamlı farklılığın değerlendirilmesi adına aritmetik

ortalama değerleri incelendiğinde, evet grubu $\bar{X} = 17,46$ ve hayır grubu $\bar{X} = 15,12$ olduğu gözlemlenmiş olup anlamlı farklılık evet grubu lehinedir.

Tablo 7. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Mekânsal Düşünme Becerisi Testi Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

	Sınıf düzeyi	n	\bar{X}	s.s	F	df	p	I-J
Mekânsal düşünme becerisi	1.sınıf	22	13,9545	2,53504	11,577	3	0,0001	4.sınıf>1.sınıf
	2.sınıf	23	15,2174	3,19028				4.sınıf>2.sınıf
	3.sınıf	26	15,8846	3,37434				4.sınıf>3.sınıf
	4.sınıf	25	18,9200	2,90000				

Mekânsal düşünme becerisi testi toplam puanının sınıf düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Levene varyans homojenlik testi yapıldığında (p value=0,674 >,05) olduğundan varyansların homojen olduğu Tablo 7'ye göre görülmüştür. One-way Anova testi sonucunda $F(3) = 11,577$ ve p value=0,0001 < $\alpha = ,05$ olduğundan sınıf düzeyi grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H^0 Reddedilir. Sınıf düzeyi grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan Tukey post-hoc testi sonucunda 4.sınıf grubunun ortalamasının 1.sınıf, 2.sınıf ve 3.sınıf grupları ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

12. TARTIŞMA-SONUÇ

Öğrencilerin buldukları yeri ve yaşadığı çevreyi tanımaları mekânı algılama işlemi ile mümkündür (Akengin & Ayaydın, 2017). Bu anlamda eğitim programları öğrencilere mekânsal düşünme becerisini kazandırmada ilköğretim düzeyinden ortaöğretim düzeyine kadar çeşitli kazanımlar aracılığıyla işlevsel hale gelmektedir (MEB, 2018). Programlar incelendiğinde ilköğretim düzeyinde mekânsal düşünme becerisinin kazandırılmasını sosyal bilgiler dersi öğretim programı üstlenmektedir. Ortaöğretim düzeyinde ise mekânsal düşünme becerisinin kazandırılmasını coğrafya dersi öğretim programının üstlendiği görülmektedir. Bahsedilen programların etkin birer öğreticisi olan sosyal bilgiler öğretmenliği ve coğrafya bölümü öğrencilerinin mevcut mekânsal düşünme becerileri ise inceleme konusunu olmuştur. Bahsedilen konu doğrultusunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

“Mekânsal düşünme becerisi puanları öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?” hipotez sorusuna mekânsal düşünme becerisi testinden elde edilen sonuçlara göre toplam puanın okunulan bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Merç (2011) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmen adayları üzerinde yapılan benzer bir çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine anlamlı bir farka ulaşıldığı yapılan çalışma kapsamında değinildiği görülmektedir. Merç (2011) tarafından yapılan çalışmanın mevcut çalışmanın sonuçları ile örtüşmediği

söylenmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenliği ve coğrafya bölümü öğrencileri arasında anlamlı bir farka ulaşamamasının sebebi ise iki farklı bölümün mekânsal düşünme becerisini destekleyici ve etkileyici benzer dersler alması kaynak olarak gösterilebilmektedir (YÖK, 2019).

“Mekânsal düşünme becerisi puanları cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?” hipotez sorusuna mekânsal düşünme becerisi testinden elde edilen sonuçlara göre testin toplam puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Merç (2011) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmen adayları üzerinde yapılan benzer bir çalışmada ise cinsiyetler arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu yapılan çalışmada bahsedilmektedir. Gerçekleştirilen mevcut çalışmanın ise çalışma ile örtüşmediği görülmektedir. Bu duruma temel sebep ise örneklem grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin diğer birçok alan öğrencisinden ayrıştığı ve mekânsal düşünme bağlamında harita ve ders materyallerine daha çok maruz kaldığı söylenebilmektedir.

“Mekânsal düşünme becerisi puanları coğrafi bilgi sistemleri eğitimi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?” hipotez sorusuna mekânsal düşünme becerisi testinden elde edilen sonuçlara göre dersi alan öğrencilerin evet lehine anlamlı bir fark ortaya koyduğu görülmektedir. Sönmez ve Akbaş (2019) tarafından coğrafi bilgi sistemlerine dayalı sosyal bilgiler öğretiminin 6. sınıf mekânsal düşünme becerilerine daha etkili ve kalıcı öğrenme sağladığı çalışma içerisinde değinilmektedir. Keskin (2018) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve deney grubu Ülkeler Coğrafyası dersini CBS’ye dayalı yöntemler ile işlediği görülmüştür. Yapılmış olan mevcut çalışmada CBS temelli eğitimin öğretmen adaylarının akademik başarılarını ve mekânsal düşünme becerilerini arttırdığı belirtilmektedir. Ayrıca CBS teknolojisi aracılığıyla bireylerde harita okuma, harita çizme, harita kullanma ve mekânsal değişimi algılama gibi temel coğrafi becerilerin gelişimi de sağlanabilmektedir (Polat & Çabuk, 2016).

“Mekânsal düşünme becerisi puanları haritacılık-kartografya eğitimi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?” hipotez sorusuna mekânsal düşünme becerisi testinden elde edilen sonuçlara göre dersi alan öğrencilerin evet lehine anlamlı bir fark ortaya koyduğu görülmektedir. Karmaşık halde bulunan mekânsal veri setlerinin görsel sunum ile sistemli bir şekilde ortaya konması sonucu haritalar ortaya çıkmaktadır (Uluğtekin, Başaraner, Güney & Doğru, 2021). Ayrıca eğitim süreci içerisinde haritalar önemli iletişim araçlarından olup öğrenciler ise haritaların aktif yararlanıcıları olarak görülmektedir (Buğdaycı & Selvi, 2019).

“Mekânsal düşünme becerisi puanları sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?” hipotez sorusuna mekânsal düşünme becerisi testinden elde edilen sonuçlara göre toplam puanın sınıf düzeyi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyi grupları arasındaki fark incelendiğinde 4.sınıf grubunun ortalamasının 1.sınıf, 2.sınıf ve 3.sınıf grupları ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Merç (2011) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmen adayları üzerinde yapılan benzer bir çalışmada ise bölümlere ve sınıflara göre öğretmen adaylarının mekân bilişi ve harita okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olduğundan bahsedilmektedir. Bu durumdan hareketle öğretim sürecinin ve alınan derslerin beceri gelişimi üzerinde bir etki unsuru olabileceği söylenebilmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma mekânsal düşünme becerileri üzerinde farklı değişkenlerin etkilerini değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenim görülen bölüm açısından mekânsal düşünme becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu, öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenliği veya coğrafya gibi farklı bölümlerde okuyor olmalarına rağmen, her iki bölümde de benzer düzeyde mekânsal düşünme becerilerine sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, her iki bölümde de benzer ders içeriklerinin sunulduğunu ve bu derslerin mekânsal düşünme becerilerini desteklemede etkili olduğunu düşündürmektedir.

Ancak sınıf düzeyi ile mekânsal düşünme becerileri arasında yapılan analizler, öğrenim süresince mekânsal düşünme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Özellikle dördüncü sınıf öğrencileri, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek puanlar almışlardır. Bu bulgu, ilerleyen sınıf seviyelerinde öğrencilerin daha karmaşık mekânsal kavramları anlama ve uygulama yeteneklerinin arttığını düşündürmektedir.

Genel olarak, mekânsal düşünme becerisinin kazandırılmasında eğitim programlarının ve ders içeriklerinin önemli bir rol oynadığı, bu becerilerin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, eğitim müfredatlarında mekânsal düşünme becerilerini destekleyecek ders ve uygulamaların artırılmasının öğrencilerin bu becerileri daha iyi geliştirmelerine yardımcı olacağı önerilmektedir.

13. KAYNAKÇA

1. Akbaş, Y., & Sönmez, F. (2019). Coğrafi bilgi sistemlerine (CBS) dayalı sosyal bilgiler öğretiminin 6. Sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerine

- etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (40), 40-58.
<https://doi.org/10.32003/iggei.547030>
2. Akengin, H., & Ayaydın, Y. (2017). Mekânı algılama ve zihin haritalarının geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (36), 48-56.
 3. Bednarz, S. W., & Kemp, K. (2011). Understanding and nurturing spatial literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 21, 18-23.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.07.004>
 4. Bilgili, M., & Kocalar, A. O. (2023). Mekân ve materyal odaklı mekânsal bakış açısı. *International Journal of Geography and Geography Education*, (50), 184-200.
<https://doi.org/10.32003/igge.1371709>
 5. Buğdaycı, İ., & Selvi, H. Z. (2019). Temel eğitim için kartografya: İlkokul ve ortaokul için atlas üretimi. *TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası, 17. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı*, 25-27.
 6. Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ş., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
 7. Charcharos, C., Kokla, M., & Tomai, E. (2015). 11. Assessing Spatial Thinking Ability.
 8. George, D., & Mallery, P. (2020). Descriptive Statistics. In *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (Sixteenth ed., pp. 112-120). New York: Routledge.
 9. Golledge, R. G., Marsh, M., & Battersby, S. (2008). Matching geospatial concepts with geographic educational needs. *Geographical research*, 46(1), 85-98.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-5871.2007.00494.x>
 10. Gönülaçar, H., & Öztürk, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin mekânsal düşünme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 217-243.
 11. Güneş, G. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya konularında harita ve harita sembollerini kullanabilme becerileri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
 12. Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95(7-8), 798-812.
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
 13. Keskin, Y. (2018). *Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) ile öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve mekânsal düşünme becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

14. Merç, A. (2011). *Sosyal bilimler ve okul öncesi öğretmenliğinde eğitim gören öğrencilerin mekân bilişi ve harita okuma becerisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
15. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
16. Moore-Russo, D., Viglietti, J. M., Chiu, M. M., & Bateman, S. M. (2013). Teachers' spatial literacy as visualization, reasoning, and communication. *Teaching and Teacher Education*, 29, 97-109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.012>
17. Polat, F. Z., & Çabuk, A. (2016). Coğrafya eğitiminde coğrafi bilgi sistem destekli eğitim. *Uzaktan Algılama-CBS Sempozyumu, Adana*, 111, 116.
18. Self, C. M., & Golledge, R. G. (1994). Sex-related differences in spatial ability: What every geography educator should know. *Journal of Geography*, 93(5), 234-243. <https://doi.org/10.1080/00221349408979727>
19. Serinci, H., & Özdemir, N. (2022). Orta öğretim öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(3), 1448-1468. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1106697>
20. Sönmez, F. (2019). *Coğrafi bilgi sistemlerine (CBS) dayalı sosyal bilgiler öğretiminin mekânsal düşünme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
21. Şanlı, C. (2021). Coğrafya öğretmen adaylarının mekânsal kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Journal of History School*, (LI), 1060-1084. [10.29228/joh.49537](https://doi.org/10.29228/joh.49537)
22. Şanlı, C. (2021). Mekânsal düşünme becerisi testinin geliştirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*.
23. Şanlı, C., & Injeong, J. O. (2020). Examining preservice geography teachers' dispositions to teach spatial thinking skills. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 11(5), 2069-2102.
24. Taş, H. İ. (2006). Coğrafya eğitiminde görselleştirmenin önemi: mekânsal algılamaya pedagojik bir bakış. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 11(16), 211-237.
25. Uğurlu, N. B., & Aladağ, E. (2015). Mekânsal düşünmenin Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (32), 22-42. <https://doi.org/10.14781/mcd.31563>

26. Uluğtekin, N. N., Başaraner, M., Güney, C., & Doğru, A. Ö. (2019). Coğrafi Bilgi Bilimi, kartografya ve mekânsal bilişim araştırmalarında güncel durum, gelişmeler ve gelecek. *Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı*, 25-27.
27. Uyar, Ş., Yayla, O., & Zünber, H. (2022). Examination of map reading skills with orienteering activity: An example of Many Facet Rasch Model. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(Special Issue), 258-282.
<https://doi.org/10.21449/ijate.1116273>
28. Yayla, O., & Bozkurt, F. 6-8 Yaş Arası Çocuklarda Mekânsal Algı ve Yorumlama: Bireysel Algısal Farklılıkların Mekânsal Referanslamaya Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(14), 95-112.
29. Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: mekânsal düşünme becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (35), 13-20.
<https://doi.org/10.14781/mcd.291018>
30. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). Coğrafya öğretmenliği lisans programı.
<https://www.yok.gov.tr>
31. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı.
<https://www.yok.gov.tr>

KÖY ENSTİTÜLERİNİ SOSYAL HİZMET PERSPEKTİFİNDEN DÜŞÜNMEK

THINKING ABOUT VILLAGE INSTITUTES FROM A SOCIAL WORK PERSPECTIVE

DAMLA ÇALAP¹, UMUT YANARDAĞ²

¹ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur, calapdamla@gmail.com

² Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi/Sosyal Hizmet Bölümü, Burdur, uyanardag@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Türkiye Cumhuriyetinin kurulması ile birlikte birçok alanda inkılaplar gerçekleştirilmiş ve bu inkılaplardan biri de eğitim alanında olmuştur. Nüfusun büyük bir kısmının kırsal alanda yaşaması ve yeni kurulan devletin yapmış olduğu inkılapların köylere ulaştırılmasında eğitimde reform hareketleri önemli bir yere sahip olmuştur. Bu reform hareketleri kapsamında 17 Nisan 1940 tarihinde Köy Enstitüleri kurulmuştur. Bu sistemde köyün içerisinden gelen bireylerin kapsamlı bir eğitim anlayışı ile eğitilerek kırsal alanın sosyal, kültürel ve ekonomik olarak gelişmesi amaçlanmıştır. Köy Enstitülerinin eğitim anlayışının uygulamaya dayalı olması ve öğrencilerin yaparak öğrenmeleri, köye her bakımdan yeterli öğretmen ve çeşitli koldan meslek elemanlarının yetiştirilmesi açısından önemli olmuştur. Bu kapsamda ele alındığında bir eğitim reformu ve kalkınma örneği olan köy enstitüsü sisteminin sosyal hizmet mesleğinin makro boyutu ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu makalede köy enstitüleri genel hatları ile ele alınmakta ve köy enstitülerinin günümüzde varlığının nasıl devam edeceğinin sosyal hizmet bakış açısı ile tartışılması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri, Sosyal Hizmet, Eğitim, Kalkınma

ABSTRACT

With the establishment of the Republic of Turkey, reforms were realized in many areas and one of these reforms was in the field of education. The reform movements in education have had an important place in the transportation of the reforms made by the newly established state to the villages, as a large part of the population lives in rural areas. Within the context of these reform movements, Village Institutes were established on April 17, 1940. In this system, it is aimed to educate individuals from the village with a comprehensive education approach and to develop the rural area socially, culturally and economically. The fact that the education approach of the Village Institutes was based on practice and that students learned by doing was important in terms of training teachers and professional staff from various fields. In this context, it is seen that the village institute system, which is an example of educational reform and development, is related to the macro dimension of the social work profession. In this article, the village institutes are discussed in general terms and it is aimed to discuss how the village institutes will continue to exist today from a social work perspective.

Keywords: Village Institutes, Social Work, Education, Development

1. Giriş

1940-1954 yılları arasında varlığını sürdüren Köy Enstitüleri köye öğretmen yetiştirmek ve kırsal kesimin sosyal, kültürel, toplumsal ve ekonomik açıdan kalkınmasının sağlanması amacıyla varlığını sürdüren bir yapılanma olmuştur. Köy enstitüleri kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin eğitimine odaklanarak onları sadece birer öğretmen olarak değil aynı zamanda köyün canlandırılması için köye yararlı bir meslek elemanı olmalarına yönelik çalışmalar yürütmüştür. Enstitülerde öğrenciler ezber dayalı bir eğitim anlayışının yerine uygulamaya dayalı bir eğitim anlayışı ile yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesi ile yetişmiştir. Köy

enstitülerinin sadece bir eğitim kurumu olmasının yanı sıra toplumsal, ekonomik ve kültürel birçok yönden kalkınmanın gerçekleştirilmesi noktasında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Bu bakımdan Köy Enstitülerini sosyal hizmet perspektifinden ele aldığımızda sosyal hizmet mesleğinin uygulama alanlarından biri olan makro düzeyde değerlendirilebileceği görülmektedir. Köy Enstitüsü sistemi ile köyün içerisinden gelen bireylerin sorunlar karşısında güçlendirilmesi, sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin yaşam standartlarının iyileştirilmesi ve iyilik hallerinin artırılması bakımından sosyal hizmet mesleğinin amaçları ile uyumluluk göstermektedir (Er ve Gökçearsan Çiftçi, 2021). Bu bağlamda çalışmada sosyal hizmet mesleğinin makro boyuttaki uygulama alanlarından olan toplum kalkınması ve toplum örgütlenmesi konusu ele alınmış ve günümüzde köy enstitülerinin varlığının devamı noktasında nasıl bir yapılanma ile yürütülebileceği sosyal hizmet perspektifinden tartışılmaya çalışılmıştır.

2. Köy Enstitülerine Genel Bir Bakış

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında nüfusun yaklaşık olarak %80-%85'i köylerde yaşamakta (Kartal, 2008; Özdemir, 2008; Aysal,2005) ve savaştan yeni çıkmış durumda olan halk, savaşın getirmiş olduğu tahribatı yaşamının her alanında hissetmekteydi (Kapluhan, 2012). Savaşların bırakmış olduğu tahribatlar, ekonomik bunalım, insan ve işgücünde yaşanan ağır kayıplar ve eğitime yönelik sorunlar yeni kurulan devletin çözmesi gerekenler arasında yer almıştır (Eser, 2011). Bu kapsamda Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında eğitime önem verilmiş ve bu soruna yönelik kapsamlı müdahalelerin yapılması amaçlanmıştır. Nüfusun büyük çoğunluğunun kırsal alanda yaşaması nedeniyle erken Cumhuriyet döneminin eğitim politikaları içerisinde “köye yönelik öğretmen yetiştirme düşüncesi” yer almaktadır (Kapluhan, 2012). Hem öğretmen yetiştirmek hem de köyün toplumsal, ekonomik ve kültürel yönden kalkınmasını sağlamak amacıyla köyün içeriden canlandırılması için çalışmalara başlanmış bu kapsamda “köy enstitüleri” sistemi oluşturulmuştur. Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 yılında kabul edilen 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasası ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak (Kartal, 2008), dönemin ilköğretim genel müdürü İsmail Hakkı Tonguç ve Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel önderliğinde kurulmuştur (Akandere ve Esen, 2021). Köy enstitüsü sisteminin temelini oluşturan eğitim kursları Atatürk'ün fikirleri çerçevesinde hayata geçmiş ve orduda okuma yazma bilen çavuşlar kısa süreli bir eğitime tabi tutulduktan sonra köylere gönderilerek kısa sürede ve hızlı bir biçimde okuma yazma bilen kişi sayısının artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca köylere görevlendirilen öğretmenler köyün her türlü gereksinimin giderilmesi için görevlendirilmiştir (Arslan, 2018). Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları arasında çocukları üç

yıl okutmak, mezun etmek ve yeni öğrenciler almak, yetişkinlere okuma yazma öğretmenin yanı sıra genel bilgilendirmelerde bulunmak, köy halkına modern tarımı öğretmek ve uygulamaları için yol göstermek, köyde ortaya çıkan sağlık problemleri için gerekli kuruluşları bilgilendirmek yer almaktadır (Aysal, 2005). Bu kapsamda Köy Enstitülerinin düşünsel temelini eğitmen kurslarına dayandığı ve köylere eğitmen, usta öğretici ve öğretmen yetiştirmek amaçlandığı, Köy Enstitüsü sisteminin Cumhuriyet tarihinde eğitim ve toplumsal kalkınmayı sağlayan önemli bir uygulama olduğu söylenebilmektedir (Büyükerkan, 2021). Bu sistem toplumu kapsamlı bir şekilde ele alarak kırsal alanın ekonomik, sosyal ve kültürel yönden kalkınmasını ve inkılapların toplumun her kesimine ulaşmasını sağlayan bir aydınlanma hareketi olmuştur (Bilir, 2003). Köy enstitülerinin kurulmasında kırsal kesimde sosyo-kültürel hayatın geliştirilerek modern bir toplumun inşa edilmesi (Tural, 2016), köylüye sağlık, tarım ve hayvancılık vb. konularda rehber olabilecek bireylerin yetiştirilmesi (Özdemir, 2008), köyde yaşayan bireylerin hiçbir kuvvet tarafından istismar edilmeyecek şekilde bilinçlendirilmesi (Ortaş, 2005), kadın ve erkek arasındaki fırsat eşitliğinin sağlanması (Çağlar ve Koç, 2022), öğrencilerin multidisipliner bir bakış açısı ile insanı, doğayı ve hayatı bütünsel bir açıdan ele alarak dünyayı öğrenmesini sağlamak amaçlanmıştır (Akarçay ve Ak, 2017).

Köy enstitüleri dönemin koşulları göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Bu koşullar göz önünde alındığında o dönemde halkın büyük bir kesimi kırsalda yaşamaktaydı ve eğitimin teması o dönemin şartlarına uygun olabilecek şekilde belirlenmiş ve köyün içerisinden, köyün şartlarını bilen bireylerin yetiştirilmesi için yerele dayanan bir eğitim modeli oluşturulmuştur (Akarçay ve Ak, 2017). Bu kurumların eğitimdeki temel ilkesi geleneksel ezber dayalı bir eğitim sisteminin yerine “yaparak ve yaşayarak” öğrenme esas alınmış olup müfredat kapsamındaki konular “gözlem, deney, araştırma ve tartışma” metotları kullanılarak hem kuramsal bilginin verildiği hem de öğrencinin yaratıcılığının gelişeceği şekilde işlenmiştir (Çukur, 2008; Sallan Gül ve Alican, 2014). İsmail Hakkı Tonguç köy enstitülerinde verilen eğitimi “iş için, iş içinde ve iş vasıtasıyla eğitim” olarak belirtmiş (Erol ve Erol, 2021) ve bu kurumlar üretime önem vererek öğrencilerin, öğretmenlerin gözetiminde yaparak yaşayarak öğrenmeleri ve öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarında kullanabileceği şekilde entegre etmelerine yardımcı olmuştur (Akandere ve Esen, 2021). Bu kapsamda Köy enstitülerindeki müfredat üç başlık altında ele alınmıştır. Bunlar kültür dersleri, ziraat dersleri ve teknik derslerdir. Kültür dersleri kapsamında *Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi, Yabancı dil, El yazısı, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar, Müzik, Askerlik, Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı, Öğretmenlik Bilgisi, Zirai İşletme Ekonomisi ve Kooperatifçilik* dersleri yer almıştır.

Ziraat dersleri kapsamında *Tarla Ziraatı, Bahçe Ziraatı, Sanayi Bitkileri Ziraatı ve Ziraat Sanatları, Zootehni, Kümes Hayvancılığı, Arıcılık ve İpek Böcekçiliği, Balıkçılık ve Su Mahsulleri*, teknik dersler de ise *Demircilik ve Nalbantlık, Dülgerlik ve Marangozluk, Yapıcılık, Köy ve El Sanatları, Makine ve Motor Kullanma, Madencilik, Dericilik* gibi dersler bulunmaktadır (Altunya, 2005; Kılınç, 2018). Köy enstitülerinde kültür dersleri tüm enstitülerde ortak olarak verilmiş ancak teknik ve ziraat dersleri köy enstitülerinin bulunduğu bölge ve iklim şartlarına bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Bu dersler sadece sınıf ortamı ile sınırlandırılmadan doğadan ve yakın çevreden yararlanılarak işlenmiş (Göksu, 2020), enstitülerinin temel felsefesi ve ders müfredatından da anlaşıldığı üzere öğrenciler derslerde öğrendiklerini uygulamaya dökerek temel ihtiyaçlarını kendileri üreterek karşılamışlardır (Şeren, 2008). Müfredata ek olarak Köy enstitüleri, öğrencilere dünya klasiklerini okuma, tiyatro yapma, müzik dinleme, film izleme, belirli konular üzerinde araştırma ve tartışma yapmalarına fırsat sunmuş, öğrencilerin sosyal ve kültürel yönüne de hitap eden ve onların gelişimine destek veren bir ortam yaratmıştır (Aykaç, Aykaç ve Sarıkaya, 2018). Bu çerçevede köy enstitüleri, köyün içerisinden gelen çocuklara hem kültür dersleri hem teknik, ziraat ve uygulamalı alanlarda donanımlı birer öğretmen, köyün gereksinimlerine yönelik bir öğretici ve köyün ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasında bir öncü olmasını sağlamıştır. O dönemin koşulları göz önüne alındığında köy enstitülerinin çağın ötesinde bir uygulama gerçekleştirdiği şeklinde bir değerlendirme yapılabilmektedir.

Köy enstitülerini betimlemek gerekirse “balık vermek yerine balık tutmayı öğreten” bir eğitim anlayışına sahip olduğu ve öğrencilerin temel gıda ihtiyaçlarından binaların yapımına kadar üretici bir anlayışla çalışmış oldukları görülmektedir (Akarçay ve Ak, 2017). Köy enstitüsü binalarının yapım aşamasında hem köylüler yardım etmekte hem de diğer şehirdeki enstitülerden destek grupları gelerek enstitülerin yapım aşamasında önemli katkılar sağlamaktadır. Ayrıca enstitü öğrencileri de çeşitli konularda imece usulü ile köylülere destek olmuşlardır. Köylüler ve enstitü öğrencileri arasındaki iletişim ve etkileşim sadece köye yönelik iş ve işleyişlerde değil köy enstitülerinin belirli zamanlarda düzenlemiş oldukları etkinliklerde de devam etmiş ve aralarındaki bağ güçlenmiştir (Akandere ve Esen, 2021). Köy enstitülerinin yer seçimi ve faaliyet alanlarının belirlenmesinde katılımcılık ilkesi göz önünde bulundurularak köy halkının, öğrencinin, alanında uzman kişilerin ve toplumdaki her kesimin görüşleri alınarak hareket edilmiştir (Çağlar ve Koç, 2022). Bu sayede köy enstitülerinin toplumun gereksinimleri doğrultusunda bölgede yaşayan insanların görüş ve önerileri alınarak bir yol izlenmesi ile topluma mal edilmeye çalışılan kurumlar olarak değerlendirmek yanlış olmayacaktır. Fakat her

ne kadar köy enstitülerinin kuruluşunda toplumun katılımına önem verilmiş olsa da köy enstitülerinin kapatılmasının önüne geçilememiştir. Bu çerçevede kapatılmasının nedenleri arasında birçok görüş bulunmaktadır. Enstitülerin kapatılmasında toplumsal yapının değişerek güçlenmesi, kırsal kesimde yaşayan halkın bilinç düzeylerinin artarak uyanışın gerçekleşmesi gibi nedenlerden dolayı bu durumdan rahatsız olan çıkar sahiplerinin seslerini yükseltmeleri (Bilir, 2003), köylülerin enstitü inşaatlarında çalışmalarından, kendilerinden çok fazla fedakârlık beklenildiğinden dolayı şikâyet etmeleri ve köy enstitülerinde okuyan öğrencilerin köye öğretmen olarak döndüklerinde köy halkı tarafından kendilerine toprak tahsis edilmesi konusunda köylüler arasında çıkan çeşitli anlaşmazlıklar olduğu (Kapluhan,2012), kız ve erkek öğrencilerin karma eğitim anlayışı ile birlikte okumaları, enstitülerde okuma kitaplarındaki çeşitlilik, öğrencilerin ağır işlerde çalıştırılması ve bu sistemin köy-şehirli sınıfsal ayrımına neden olduğu şeklinde eleştirilere maruz kalmıştır (Yıldız ve Akandere, 2017). Bu kapsamda 1940-1954 yılları arasında faaliyetlerini sürdüren köy enstitüleri bu tür eleştirilerce yıpratılmış bunun sonucunda dönemin hükümeti tarafından kapatılmıştır.

3. Sosyal Hizmet Perspektifinden Köy Enstitülerinin Toplumsal Kalkınma İşlevi ve Toplum Örgütlenmesi

Sosyal hizmet mesleği birey, aile, grup ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda mikro, mezzo ve makro düzeyde çeşitli sosyal hizmet uygulamaları gerçekleştirmektedir. Bu kapsamda bu bölümde sosyal hizmetin çalışma alanlarından biri olan “toplum” ele alınacaktır. Toplum *“aynı toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan ve temel çıkarlarını sağlamak için iş birliği yapan insanların tümü; cemiyet, ilkel toplum”* şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2023). Barker (1995) tarafından toplum *“belirli değerleri, hizmetleri, kurumları, ilgi alanlarını veya coğrafi yakınlığı paylaşan bir grup birey veya aile”* şeklinde ifade edilmiştir. Toplumla sosyal hizmet uygulamasında toplumdaki bireylerde sağlıklı bir değişim yaratma noktasında çeşitli mesleki yöntemler kullanılmakta ve bu yöntemler arasında “toplum kalkınması, sosyal planlama, toplum örgütlenmesi ve sosyal değişme” yer almaktadır (Yolcuoğlu, 2017). Çalışma kapsamında bu yöntemlerden toplum kalkınması ve toplum örgütlenmesi ele alınacaktır. Toplum kalkınması yüz yüze iletişimin sağlanabildiği, belirli bir coğrafyada yaşayan bireylerin ortak sorunları karşısında birlik içerisinde olabildikleri *“küçük bir yerel topluluğun bilgi ve becerilerinde, kurumlarında ve kurallarında ‘karışmayla’ istendik değişmelerin oluşması”* şeklinde ifade edilmiştir (Miser, 1999). Burada dikkat edilmesi gereken nokta toplum kalkınması denildiğinde “toplum (society) terimi tüm ulusu değil, yerel toplulukları (community) belirtmekte ve toplum kalkınması (community development) ile ifade edilmek

istenen küçük toplumsal birimlerin (şehir, köy ve yerel toplulukların) kalkınması olduğu göz önünde tutulmalıdır (Geray, 1968). Toplum kalkınması ulusal kalkınmadan farklı olarak yerelin ekonomik, sosyal, kültürel koşullarında gerekli iyileştirmelerde bulunmakta, küçük çapta ve halkı odağına alan etkinlikleri kapsamaktadır (Ayhan,1993).

Toplum kalkınmasının çalışma alanları içerisinde “tarım, sağlık, okul içi eğitim, okuma yazma öğretimi, halk eğitimi, ev ekonomisi, köy sanatları ve pazarlama, kamu hizmetleri, kooperatifleşme, yurttaşlık/demokrasi eğitimi, çevre eğitimi, sendika eğitimi/sivil toplum örgütleri/ meslek örgütlenmesi” yer almaktadır (Aydın, 2007). Belirtilen bu çalışma alanlarının köy enstitülerinde yer verilmesi toplum kalkınması için önemli bir yere sahip olmuştur. Bu bağlamda halkı odağına alan, yaşam koşullarının iyileştirilmesinde önemli bir yere sahip olan ve bir toplum kalkınması örneği olarak ele alınan köy enstitüleri sadece bir eğitim kurumu olmanın ötesinde kendine güvenen, farkındalık sahibi ve eşitlikçi bir yaşam ideolojisine sahip bireylerin yetiştirildiği ve toplumun kalkınmasında önemli işlevi olan yapılar olmuştur (Şimşek ve Mercanoğlu, 2018). Köy enstitüleri köyde yaşayan bireylerin içlerinde var olan gücü keşfedebilmelerini, karşılaşmış oldukları sorunları bu güçten yararlanarak çözüme kavuşturabilmeleri, bireylerin girişkenliğinin artırılmasını ve sosyal hizmet mesleğinin yapmış olduğu gibi bireylerin yaşamlarının iyileştirilmesi, iyilik hallerinin geliştirilmesini amaçlamıştır (Er ve Gökçearsan Çiftçi, 2021). Dönemin koşulları göz önüne alındığında köylerde yaşayan bireylerin dezavantajlı bir konumda olması ve Köy Enstitüsü sisteminin bu dezavantaj oluşturan koşullar ile mücadele etmesi nedeniyle Köy Enstitüsü sisteminin bir sosyal hizmet modeli olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır.

Toplumla sosyal hizmet uygulamasında sosyal hizmet uzmanları tarafından kullanılan mesleki yöntemlerden bir diğeri de toplum örgütlenmesidir. Toplum örgütlenmesi Köy Enstitülerinde önemli bir yere sahiptir. Barker (1995) tarafından toplum örgütlenmesi aynı coğrafi bölgede yaşayan veya belirli ortak çıkarlara, ilgi alanlarına sahip birey, grup ve toplulukların sosyal sorunların üstesinden gelmeleri ve planlı olarak sosyal eylem aracılığıyla iyilik hallerinin güçlendirilmesi için sosyal hizmet uzmanları veya diğer profesyonellerce kullanılan bir müdahale süreci şeklinde tanımlanmıştır. Toplum örgütlenmesinde amaç sosyal sorunlara cevap getirilmesi noktasında yardımcı olmak ve toplumsal değişmeye ortam hazırlamaktır (Kongar,1971). Toplum örgütlenmesi ile sosyal sorunların çözülmesi noktasında toplumun üyesi olan bireylerin alınan kararlara katılması sağlanmakta ve böylece kararların yalnızca belirli bir grup tarafından alınmasının önüne geçilmektedir. Bu durum toplumun işbirliği içerisinde hareket etmesini sağlamakta ve alınan kararların pekişmesini desteklemektedir (Miser,1993).

Köy Enstitülerinde yetiştirilen ve daha sonra köylere gönderilen öğretmenlere verilen kooperatifçilik dersleri ile toplum örgütlenmesi için gerekli ortamın oluşturulduğu ve çağdaş bir toplum kalkınmasının ortaya konulduğu söylenebilmektedir (Kartal, 2008). Yönetiminde köy enstitüsü öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve halkın bulunduğu kooperatifler, öğrenciler için bir uygulama alanı olmasının yanı sıra çevre halkının yararlandığı, enstitülerin araç ve gereçlerinin karşılandığı, köy halkının bireysel olarak ulaşamayacakları temel maddeleri ve tarım için gerekli olan araçların ucuza ve kolay bir şekilde edinebilmelerini sağladıkları ve köylülerin ürettiği ürünlerin pazarlanması konusunda da önemli etkilere sahip yapılar olmuştur (Geray,1980). Öğrenciler eğitim ve üretimin bir arada yürütüldüğü Köy Enstitülerinde üretmiş oldukları ve ihtiyaç fazlası ürünleri kooperatiflere ulaştırarak çevre halkının bu ürünlerden faydalanmalarını sağlamış ve öğrenciler mezun olduktan sonra gittikleri köylerde kooperatifçilik anlayışının yaygınlaştırılması konusunda köy halkına yol gösterici önderler olmuşlardır (Balcı, 2022). Bu bakımdan Köy enstitülerini sadece bir eğitim kurumu olarak tanımlamanın eksik kalacağı görülmekle birlikte bu kurumlarda eğitim ile birlikte üretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik olarak kalkınmasında önemli işleve sahip olduğu açıkça görülmektedir.

4. Günümüzde Köy Enstitüleri Varlığını Nasıl Devam Ettirebilirdi?

Köy Enstitülerinin Erken Cumhuriyet Dönemindeki yerinin yanında köy enstitülerinin bir sosyal hizmet kuruluşu olarak da ele alınmasına imkân veren toplum kalkınması işlevini göz ardı etmek mümkün değildir. Toplum kalkınması ve köy enstitüleri arasındaki ilişkiyi çalışan Aydın (2007) tarafından hazırlanan kitapta da ele alındığı üzere köy enstitülerinin köycülük akımına paralel bir şekilde köyü dönüştürme potansiyelinin oluşu dönemin sosyal politika enstrümanı olarak Köy Enstitülerini ön plana çıkarmaktadır. Her ne kadar köy enstitüleri ile ilgili birçok çalışma bulunuyor olsa da köy enstitülerinin kalkınma işlevi açısından aileye yönelik çalışmaların olmadığı ve sosyal politikaların hâlihazırda bulunan politik, ekonomik ve sosyal koşullardan etkilendiği ve bu etkinin aile bağlamında incelenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu göz önündedir. Bu bağlamda ele alındığında köy enstitülerinin günümüzde varlığının aileye yönelik çalışmaların yürütülmesi, ailelerin okul sistemi içerisine dâhil edilerek okul aile birliği sistemine benzer yapıların oluşturulması ve böylece öğrenciler, aileler ve okul kapsamında koordinasyon içerisinde bir yapılanmanın olması gerektiği tartışma konumuzu oluşturmaktadır.

Çayır v.d, (2003) okulun açık bir sistem olduğunu ve girdisini çevreden alarak ona emek vererek yetiştirip bir çıktı olarak yeniden çevreye sunduğunu belirtmiş ve bundan dolayı okul ve ailenin bu kadar birbiriyle

bağlantılı iken birbirinden ayrı oluşumlar olarak değerlendirilmesinin doğru olmadığını, çocukların okula başlaması ile bu sorumluluğun okul ve aile ile ortak bir şekilde paylaşılmasının çocuğun verimli bir süreç geçirmesinde önemli bir unsur olduğunu ifade etmiştir. “Ancak geleneksel yönetim sistemlerinin hüküm sürdüğü dönemlerde okullarda eğitim ve öğretim süreci aileden uzak bir şekilde sürdürülmüştür” (Ardakoç, 2020). Bu bakımdan eğitim sürecinde okulların daha etkili bir şekilde çalışmalarını yürütebilmeleri için okul aile birliği sisteminin varlığı önemli olmakta, bu sistem ile velilerle daha güçlü bir ilişki kurularak onların bu sürece katılımı sağlanmakta ve okul, aile, öğrenci arasındaki işbirliğinin arttırılarak paydaşlar arasındaki bu ilişkilerin daha etkin bir aşamaya getirilmesi için okul-aile birliği sistemi oluşturulmaktadır (Çalışkan ve Ayık, 2015). Eğitim sisteminde aile katılımı önemli bir yere sahiptir ve öğrencinin başarısında sadece öğretmen sorumlu değil aynı zamanda veliler de öğrencilerin okulda yürüttükleri çalışmaları tamamlayıcı bir rolü üstlenmekte ve öğrenciye çeşitli katkılar sağlayabilmektedir (Aslanargun,2007). Cılga (2006) okul, öğretmen, aile ve öğrencinin demokratik bir yapı içerisinde, etkili bir katılım göstererek işbirliği içerisinde olması ve okulun yapısının buna uygun olacak şekilde düzenlenmesinin gerekliliğinden söz etmektedir. Köy enstitüleri bağlamında ele alındığında okul aile birliklerinin o dönemde şehirlerde yer alan okullarda uygulamaya geçtiği ancak kırsal kesim kapsamındaki köy enstitülerinde böyle bir uygulamaya rastlanmamıştır. Bu durumun köy enstitülerinin uzun soluklu olmasının önünde bir engel oluşturduğu düşünülmektedir. O dönem de köy enstitülerinde sadece öğrenci merkezli uygulamaların yanında velilerin de dâhil edildiği, aile katılımının sağlandığı ve böylece öğrencinin eğitimi ile birlikte yetişkin eğitiminin de sağlanarak bütüncül uygulamaların yürütülmesinin önemi göze çarpmaktadır. Sadece öğrencilere verilen eğitim ile bu sürecin devam edemediği, ailelerin de eğitimsel, sosyal ve kültürel açıdan desteklenmelerinin gerektiği, velilerden oluşan bir örgütlenme yapısı ile köy enstitülerinin topluma daha iyi anlatılabilmesi ve bu sistemin toplumdaki kişiler tarafından benimsenmesi, kabul görmesi bakımından önemlidir. Bu noktada mikro, mezzo ve makro düzeyde uygulama alanına sahip olan sosyal hizmet mesleği ön plana çıkmaktadır. Özkan ve Kılıç (2014) okul sosyal hizmet uzmanlarının ekolojik ve sistem yaklaşımı ile çocuğu değerlendirdiği ve okul, aile ve toplum düzeyinde uygulamalar yürüttüğünü belirtmiştir. Her ne kadar Türkiye’de sosyal hizmet eğitimi resmi olarak 1960’lı yıllarda başlasa da sosyal hizmet uygulamalarının daha öncesine dayandığı köy enstitüleri örneği ile göz önündedir. Bu bakımdan günümüzde köy enstitüsü yapılanmasının aile ile ilgili yapılacak çalışmalar, ailelere verilecek eğitimler, okul aile birliği sisteminin ortaya konulması sosyal hizmet uzmanlarının önderliğinde, sosyal hizmet mesleğinin makro boyuttaki çalışmaları ile yürütülebileceği ve böylece sadece çocukların

eğitimine değil velileri de bu s¼reç içerisine dhl ederek onların katılımlarının sağlanması ile aslında toplumla çalışmaların aile kapsamında y¼r¼t¼lerek köy enstit¼lerinin topluma daha iyi anlatılması ve bunun aileler aracılığıyla yapılmasının önemli olduğu gör¼lmektedir.

5. Sonuç

Köy enstit¼s¼ sistemi kırsalın toplumsal, sosyal, k¼lt¼rel, ekonomik olmak üzere toplumun her yönden kalkınmasını amaçlayan bir aydınlanma hareketi olmuştur (Bilir, 2003). Bu aydınlanma hareketinde kırsalda yaşayan çocukların köy enstit¼lerinde yaparak ve yaşayarak eğitim görmesi sağlanmıştır. Köy enstit¼lerinde eğitim gören öğrencilere k¼lt¼r dersleri, ziraat dersleri ve teknik dersler gösterilmiş ve öğrencilerin enstit¼lerden sadece ğretmen olarak çıkması değil aynı zamanda kırsalın topyek¼n ihtiyaçlarının karşılanması için birer meslek elemanı olarak mezun olmalarına imkân tanınmış ve toplumun kalkınması amaçlanmıştır. Bu bakımdan köy enstit¼lerinin toplum kalkınmasını hedeflemesi sosyal hizmet mesleğinin de toplumla çalışmasında kullandığı yöntemlerden biri olan toplum kalkınması ile ortaklaştığı gör¼lmektedir. Buna ek olarak köy enstit¼lerinin kırsal kesimde yaşayan bireylerin g¼çlendirilmesi ve iyilik hallerinin geliştirilmesi ve sorunlarla m¼cadele etme noktasında dayanıklılıklarının arttırılması bakımından sosyal hizmet mesleğinin amaçları ile uyumlu olduğu söylenebilmektedir (Er ve Gkearslan ifti, 2021).

Bu bakımdan çalışmada sosyal hizmet perspektifinden köy enstit¼lerinin varlığının g¼n¼m¼zde nasıl bir yapılanma ile devam edebileceği tartışılmıştır. Literat¼r ele alındığında o dönemlerde köy enstit¼lerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin ailelerine yönelik yapılmış çalışmalara ulaşamadığı, o dönemin koşulları göz n¼ne alındığında bu durumun toplumsal, sosyal ve k¼lt¼rel birçok sebeple ilişkili olduğu söylenebilmektedir. Her ne kadar kyl¼lerle aralarındaki bağ gerek köy enstit¼s¼ ğrencilerinin imece usul¼ ile kyl¼lere yardım etmesi ile veya köy enstit¼lerinde d¼zenlenen çeşitli etkinliklere kyl¼leri davet etmiş olması ile g¼çlendirmeye çalışılmış olsa da (Akandere ve Esen, 2021) bu durumun yeterli olmadığı gör¼lmektedir.

G¼n¼m¼z bağlamında değerlendirildiğinde köy enstit¼lerinin varlığının aile ile ilgili yapılacak çalışmalar, ailelerin de bu s¼rece katılımı sağlanarak gerekli eğitimlerin verilmesi, okul aile birliği sisteminin ortaya konulması, aileler, öğrenciler ve eğitimcilerin de içinde bulunduğu b¼t¼nsel bir s¼recin y¼r¼t¼leceđi, ailelerin köy enstit¼s¼nde gerçekleştirilen çalışmaları yakından takip edeceği, çocuklarının nasıl bir ortamda eğitim grd¼đu hakkında bir fikre sahip olabileceği, aile katılımı ile ailelerin de eğitimi, bilgilendirilmesi, fikirlerinin alınması noktasında önemli olduğu ve

sosyal hizmet uzmanlarının önderliğinde, sosyal hizmet mesleğinin makro boyuttaki çalışmaları ile aslında toplumla çalışmaların aile kapsamında yürütülebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Akandere , O., & Esen , S. (2021). Köy Enstitülerinde iş ve üretim odaklı eğitim, küme çalışmaları ve imece. *Atatürk Yolu Dergisi*, 25-49.
doi:<https://doi.org/10.46955/ankuayd.1028290>
2. Akarçay, P., & Ak, G. (2017). Anadolu eğitim aydınlanmasında çağdaş bir meşale: Köy Enstitüleri örneği üzerine. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(16), 130-140.
3. Altunya, N. (2005). *Köy enstitüsü sistemine toplu bir bakış*. İstanbul: KAVEG(Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği).
4. Ardaçoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı: Engeller ve öneriler. *CresJournal*, 1(2), 75-84.
5. Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
6. Aydın, B. M. (2007). *Köy enstitüleri ve toplumsal kalkınması*. Ankara: Anı yayıncılık.
7. Ayhan, S. (1993). Toplum kalkınmasında kuram ve uygulamalar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 485-499.
doi:https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000493
8. Aykaç, M., Aykaç, N., & Sarıkaya, H. (2018). Bir modernleşme öyküsü: Köy Enstitüleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 183-201.
9. Aysal, N. (2005). Anadolu da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy Enstitüleri. *Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), 267-282. doi:https://doi.org/10.1501/Tite_0000000047
10. Balcı, A. (2022). Köy enstitüleri, yerel önderler ve kooperatifçilik. Akademide 40 yıl: Prof. Dr. Meral Uysal'a Armağan: 43. 43-54.
11. Barker, R. (1995). *The social work dictionary*. (3. Edition b.) NASW Press.
12. Bilir, M. (2003). Köy Enstitüleri sisteminde toplum kalkınması süreci. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(10).
13. Büyükerkan, E. (2021). Köy Enstitülerinin kırsal kalkınmadaki rolünün değerlendirilmesi ve günümüz perspektifinden bir kıyaslama. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli.
14. Çağlar, S., & Koç, C. (2022). Köy Enstitüleri'nin Türkiye'de kırsal alan kalkınmasında ve planlamasındaki yeri ve önemi. *Kent Akademisi Dergisi*, 16(3), 1620-1638.
doi:<https://doi.org/10.35674/kent.1095398>
15. Çalışkan, N., & Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
16. Çayır, N., Çayır, B., Ada, Ş., & Gönenç, H. (2023). Okul aile işbirliğine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*(66), 367-393.
17. Cılga, İ. (2006). Okul-aile birliği çalışmalarını güçlendirme araştırması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 17(1), 7-36.

18. Çukur, D. (2008). Köy Enstitüleri eğitim modelinin hedeflediği insan tipi ve Türkiye'de yapılmış tezlerde Köy Enstitüleri. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 151-162.
19. Er, F., & Gökçearslan Çiftçi, E. (2021). Toplumla sosyal hizmet uygulama modelleri perspektifinden köy enstitülerinin değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(3), 1177-1194. doi:<https://doi.org/10.33417/tsh.816710>
20. Erol, M., & Erol, F. (2021). Yeniden var olma sürecinde Köy Enstitülerinin Rolü. *Akademik Matbuat*, 5(1), 73-90.
21. Eser, G. (2011). Köy Enstitüleri'nde bir öncü: Özgün arşivi ışığında Göl Köy Enstitüsü. *İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı*. İstanbul. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/135399> adresinden alındı
22. Geray, C. (1968). Toplum kalkınmasının ekonomik ve sosyal yönleri. *Journal of Social Policy Conferences*, 155-166. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/9454> adresinden alındı
23. Geray, C. (1980). Halk eğitimi ve toplum kalkınması açısından köy enstitüleri. *Eğitim ve Bilim*, 4-11.
24. Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve Köy Enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*(26), 172-194. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/473/3883> adresinden alındı
25. Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160960> adresinden alındı
26. Kılınç, M. (2018). *Köy enstitülerinde mesleki teknik eğitim 1940-1954*. İstanbul: Kriter Basım Yayın.
27. Kongar, E. (1971). Toplum kalkınması ve toplum örgütlenmesi. *Amme İdaresi Dergisi*. https://ammeidaresi.hacibayram.edu.tr/documents/article/1/4/4/4_kongar.pdf adresinden alındı
28. Metin Göksu, M. (2020). Sınıf dışı öğrenme ortamları: Köy Enstitüleri örneği. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 1-16. doi:10.17497/tuhed.626781
29. Miser, R. (1993). Toplum kalkınması çözümlemesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 511-540.
30. Miser, R. (1999). Kalkınma, toplum kalkınması yöntemi ve insanın gelişimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 32(1). doi:https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001159
31. Ortaş, İ. (2005). Ülkemizin kaçırdığı en büyük eğitim projesi: Köy Enstitüleri. *Pivolka*, 4(17), 3-5.
32. Özdemir, O. (2008, Haziran). Köy enstitüleri ve yeni ortaçağın eğitim sorunu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 46-54. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160962> adresinden alındı
33. Özden Arslan, Ö. (2018). Köy Enstitülerinin toplum kalkınmasındaki rolü. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi*, 6(1), 84-119. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yalovabaccd/issue/51168/666810> adresinden alındı

34. Özkan, Y., & Kılıç, E. (2014). Çocuk ve aile odaklı sorunların çözümünde okul sosyal hizmet uzmanlarının önemi:Uzmanların çocuk ve ailelerle çalışmada sahip oldukları beceriler. *The Journal of Turkish Social Research*, 183(183), 397-412.
35. Sallan Gül, S., & Alican, A. (2014). Cumhuriyet modernleşmesinin anadolu ateşi: Köy Enstitüleri. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*(10), 12-27.
36. Şeren, M. (2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle Köy Enstitüleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 203-226.
37. Şimşek, G., & Mercanoğlu, C. (2018). Bir "planlama örneği" olarak köy enstitüleri deneyimi. *Journal of Planning*, 28(3), 261-281. doi: doi: 10.14744/planlama.2018.32548
38. Tural, A. (2016). Türk eğitim tarihinde alternatif bir model: Köy Enstitüleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 16-21.
39. Yıldız, N., & Akandere, O. (2017). Köy Enstitülerinin ideolojik yapısı. *Journal of Modern Turkish History Studies*, 17(35), 275-316.
40. Yolcuoğlu, İ.G. (2017). Bireylerle ailelerle gruplarla ve toplumla sosyal hizmet. İstanbul:Nar yayınevi.



INER²¹C

2024