



Sınırısz Eğitim ve Araştırma Derneği
Limitless Education and Research Association



II. ULUSLARARASI SINIRSIIZ EğİTİM VE ARAşTIRMA SEMPOZYUMU (USEAS 2018)

2nd INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF LIMITLESS EDUCATION AND
RESEARCH (ISLER 2018)

Bildiri Kitabı
Conference Proceedings

26-28 Nisan 2018
Bodrum/Muğla

II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu
USEAS2018

E-ISBN 978-605-82661-3-1

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2018, SEAD

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneğine aittir. Anılan derneğin izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: Eylül 2018, Ankara

İletişim

Adres: Cebeci Mahallesi Tanyeli Sokak Yaman Apt. 22/A Çankaya /Ankara

Telefon: 0530 8646078-0530 8646079

Web Sitesi: www.sead.com.tr useas.sead.com.tr

e-mail: sead@sead.com.tr useas@sead.com.tr

ÖNSÖZ

Değeli Akademisyen ve Eğitimciler

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği tarafından düzenlenen II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2018) 26-28 Nisan 2018 tarihlerinde Bodrum'da yapılmıştır. Yeni kurulan bir Dernek olarak uluslararası düzeyde sempozyum düzenlemenin gurur ve heyecanını yaşıyoruz.

Dernek olarak amacımız, eğitim alanındaki araştırmaları desteklemek, sonuçlarını alana aktarmak, eğitim uygulamalarının niteliğini yükseltmek, öğrencilerin dil, zihinsel, sosyal ve fiziksel becerilerini geliştirmeye yardım etmek, eğitimci ve araştırmacılara sınırsız öğrenme ve geniş araştırma platformu oluşturmak, toplumda bilim okuryazarlığını geliştirmek ve yaygınlaştırmaktır. Bu anlayışla düzenlediğimiz Sempozyumda;

- Eğitim alanındaki bilimsel çalışma, uygulama ve deneyimleri paylaşma,
- Akademisyen, öğretmen ve öğrencileri bir araya getirerek bilimsel ve sosyal etkileşimi üst düzeye çıkarma,
- Eğitim kurumları arasında işbirliği ve eşgüdüm sağlama,
- Eğitim alanında yeni bakış açıları ve çalışma alanlarına ortam oluşturma gibi çalışmalara ağırlık verilmiştir.

Sempozyum sonrası bildiri tam metinlerin yayınlanması için gerekli çalışmalar yapılmış, kitapta bildiri tam metinleri alanlara ve alfabetik sıraya göre verilmiştir.

Eğitim ve araştırmanın geleceğine katkı sağlama açısından önemli olan bu Sempozyuma bildiri, panel, konferans gibi sunumlarla veya dinleyici olarak katılan ve bize destek veren tüm katılımcılara, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği adına teşekkür eder, başarılar dilerim.

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ
SEAD Başkanı

BİLİM KURULU

- Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Ulvi YILMAZER, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cemal YILDIZ, Berlin Büyükelçiliği Eğitim Müşaviri, Almanya
Prof. Dr. Christine Suniti BHAT, Ohio University, ABD
Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hakan Şevki AYVACI, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Volkan ÇOŞKUN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Peter MATHER, Ohio University, ABD
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE, Türkiye
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Çiğdem KILIÇ, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

- Doç. Dr. Demet GİRGIN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Duygu UÇGUN, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar Universty, Azerbaijan
Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Jodene Goldenring FİNE, Michigan State University, ABD
Doç. Dr. Kadir DEMİR, Georgia State University, ABD
Doç. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Doç. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Dr. Nader AYİŞH, Khalifa University of Science and Technology, United Arab Emirates
Dr. Dorea GLANCE, Northern Kentucky University, ABD
Dr. Jessica HENRY, Penn State University, ABD
Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, United Arab Emirates

DÜZENLEME KURULU

- Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma Susar KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Alper KAŞKAYA, Erzincan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşe Eliüşük BÜLBÜL, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşegül TURAL, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Beyhan CAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bilge AYRANCI, Bozok Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bilge Sulak AKYÜZ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burçin GÖKKURT, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Demet ŞAHİN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Emel Güvey AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gülsün ŞAHAN, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hülya KODAN, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Seçil KARTOPU, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sema SULAK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tuğba UYGUN, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yasemin KUŞDEMİR, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yılmaz KARA, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yusuf SÖYLEMEZ, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Okt. Areej AHMED, Ohio University, ABD

HAKEM KURULU

- Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Ulvi YILMAZER, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma Susar KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE, Türkiye
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülден TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Arzu ÇEVİK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşegül TURAL, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bilge AYRANCI, Bozok Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bilge SULAK AKYÜZ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Çiğdem İŞ GÜZEL, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Dilşat PEKER ÜNAL, Bozok Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fatma TÜRKYILMAZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

-
- Dr. Gülsün ŞAHAN, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hüseyin UYSAL, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. İhsan Çağatay ULUS, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
Dr. Pınar BULUT, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Seçil KARTOPU, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, United Arab Emirates
Dr. Tuğba UYGUN, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yasemin KUŞDEMİR, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
BİLİM KURULU	iv
DÜZENLEME KURULU	vi
HAKEM KURULU	vii
DİL EĞİTİMİ	15
Türk ve Alman Masallarında Evlilik Teması.....	16
Marriage Theme in Turkish and German Tales	16
8.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Şiddet Öğeleri Yönünden İncelenmesi	27
The Analysis of Literary Texts Involved in 8th Grade Turkish Language Course Books In Terms of Elements of Violence	27
İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersindeki Tümüleşik Becerilerin Ölçme ve Değerlendirilmedeki Yansıması.....	37
The Reflection of Integrated Language Skills of the 6th Grade Turkish Lesson in the Assessment and Evaluation	37
Konuşma Becerilerinin Gözlenmesi Bakımından Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	55
Investigation on the Relationship Between Self-Evaluation and Peer Evaluation Regarding Observation of the Speaking Skills	55
Dik Temel Harfler İle Gerçekleştirilen İlk Okuma Yazma Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	66
Evaluation of First Literacy Instruction by Vertical Basic Letters According to Teacher's Opinions	66
Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri.....	80
Value Preferences of Prospective Teachers	80
Türkçe Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekalarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	90
Investigation of Turkish Teacher Candidates' Emotional İntelligence According to Variables.....	90
Son Sınıf Düzeyi Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Birincil Ve İkincil Sözlü Kültür” Bağlamında Türkçe’ye Bakışları.....	102
The Senior Pre-Service Turkish Teachers’ Views of Turkish within the Context of “Primary and Secondary Oral Culture”	103
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Makale İnceleme Yeterlikleri.....	118
Prospective Turkish Teachers' Scientific Article Review Competencies	118
Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Hecelerin İncelenmesi	124
Examination of the Syllables Used in Turkish Course Books.....	124

İlk Okuma Yazma Öğretimi Açısından Türkçedeki Ses ve Harflerin İncelenmesi	137
Examination of the Sounds and Letters in Turkish in terms of Teaching First Literacy	137
İki Dilli Türk Çocuklarının Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi	153
Investigating the Written Expression Skills of Bilingual Turkish Immigrant Children ..	153
Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Kurs Programları	161
Turkish as a Foreign Language Course Programs Published by the Ministry of National Education	161
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları	174
Turkish as a Foreign Language Teaching Programs	174
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği Sertifika Programı Kursiyerlerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Memnuniyet Algıları	181
Distance Learning Satisfaction Perceptions of Trainees of Certificate Program in Turkish as a Foreign Language	181
EĞİTİM BİLİMLERİ	190
Akademik Özyeterlik ve Akademik Erteleme İlişkisi	191
Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination Relationship	191
İhtiyaç Analizine Dayalı Hizmet İçi Eğitim Programı Bilim Ve Sanat Merkezi Örneği	197
An in-Service Training Needs Analysis Study of a Science and Art Center	197
Öğretmen Adaylarının Eğitim Stresi Düzeylerinin Belirlenmesi	208
The Assessment of the Educational Stress Levels of Prospective Teachers	208
Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi	214
Levels of Perception of the Problem-solving Abilities among Middle School Students	214
Etkili Okul Müdürlerinin Özellikleri	219
Properties of Effective School Directors	219
Eğitimde Dijital Teknolojilerin Kullanımı	226
Use of Digital Technologies in Education	226
Tasarlanan Eğitsel Oyunların Değerlendirilmesine Yönelik Gözlem Formu Geliştirilmesi	235
Observation Form Development for Assessment of Designed Educational Games	235
Öğretmen Adaylarının Microsot Office Programlarına Ait Bilişsel Yapılarını Kelime İlişkilendirme Testi ile Belirlenmesi	239
Teacher Candidates' Determination of Cognitive Structures of Microsoft Office Programs by Vocabulary Attachment Test	239
Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilimin Doğası Algılarının ve Becerilerinin Araştırılmasına ve Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma: TUBİTAK 3001 Projesi	246
A Study for Investigation and Improvement of Gifted and Talented Students' Perceptions and Skills about Science and Nature of Science	246

Akran Zorbalığı ve Baş Etme Stratejileri.....	256
Peer Bullying And Coping Strategies.....	256
Çocuk İstismarı ve Görüşme Teknikleri	263
Child Abuse And Interview Techniques.....	263
Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Süreç Temelli Ölçme Değerlendirme Araçları Kullanımının Tespiti	269
Determination of the Use of the Process Based Assesment Tools by Science Teachers	269
FEN VE MATEMATİK EĞİTİMİ.....	272
Singapur Eğitim Sistemi ve Matematik Eğitimi Araştırması	273
A Survey of Education System in Singapore: Suggestions for Mathematics Education in Turkey.....	273
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sosyo-bilimsel Olaylara Bakış Açılarının Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği	279
Evaluation of Science Teachers's Views on Socio-Scientific Phenomena: Trabzon of Province Example	279
Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının 8. Sınıf Öğrencilerinin Kavramsal Anlamalarına ve Araştırma Yapmaya Yönelik Motivasyonlarına Etkisi	288
Effect of Project Based Learning Approach on 8th Grade Students' Conceptual Understanding and Motivation Toward Research	288
Girişimci Üniversite: Öğrenci Beklentileri Üzerine Bir Değerlendirme	293
Entrepreneurship University: An Evaluation On Student Expectations	293
Fen Bilgisi Sınıfları Teknolojik Koşullarının Fen Bilgisi Öğretmenleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi	297
The Evaluation of Technological Conditions of the Science Classrooms According to Science Teachers' Opinion	297
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamaları Sürecinde Eğitim Ortamının Düzenlenmesine Yönelik Görüşleri	300
Organization of Educational Environment During School Practice in Views of Pre- Service Science Teachers	300
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algıları... 303	
Science and Technology Literacy Self-Efficacy Perceptions of Science Teacher Candidates	303
Bağlam Temelli Yaklaşım Konusunda Yürütülen Tezlerin İncelenmesi: Doküman Analizi Çalışması	310
The Investigation of Master Thesis and Dissertations on Context Based Approach: A Document Analysis Study.....	310
Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Nanobilim ve Nanoteknoloji Hakkındaki Farkındalıkları 320	
Seventh Grade Students' Awareness about Nanoscience and Nanotechnology	320

Lisansüstü Öğrenim Yapmakta Olan Matematik Öğretmenlerinin Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Kaygıları ve Bunlarla Baş Etme Stratejileri	325
The Anxiety Levels of Mathematics Teachers Who are Graduate Students about Conducting Scientific Research and Their Coping Strategies	325
Teknoloji Destekli Yürütülen Üçgenler Konusunun Öğretim Sürecinden Yansımalar: Kavram İmajı Örneği.....	329
Reflections from the Triangle Subject Supported by Technology: The Case of Concept Image.....	329
Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Argümantasyondan Yararlanmalarına İlişkin Görüşleri	341
Views of Mathematics Teachers on the Use of Argumentation in Their Lessons	341
Modelleme Problemi Çözümündeki Argümantasyon Sürecinde Kullanılan Gereklçeler ...	357
Warrants Used in the Argumentation Process during Modeling Problem Solution.....	357
Bilişsel Perspektif Altında Modelleme Döngüsü Çerçevesinde Öğrencilerin Çözüm Yaklaşımlarının Belirlenmesi	365
Determination of Students' Solution Approaches in the Frame of Modeling Cycle under Cognitive Perspective.....	365
Opera Deneyi	373
Opera Experiment	373
Opera Deneyi'nde Veri Alımı ve Analiz	381
Data Taking and Analysis in the OPERA Experiment.....	381
SANAT EĞİTİMİ.....	387
Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	388
Investigating Preservice Music Teachers' Motivation Level towards the Individual Instrument Classes in terms of various Variables	388
Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Öğrenmeye Yönelik Sorumlulukları	396
Responsibilities of Secondary School Students Towards Music Learning	396
Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerine Yönelik Özyeterlik Algıları	402
Self- Efficacy Perceptions of Classroom Teachers Towards Music Activities.....	402
Öğretmen Adaylarının Sanata İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği)	410
Determination of Opinions of Teacher Candidates regarding Art (Bartın University Sample)	410
SOSYAL BİLİMLER.....	417
Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Din Eğitimi: Yusuf Ziya Örneği	418
Religious Education in the First Years of the Republic: the Case of Yusuf Ziya	418
Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Medya Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi	436
Examination of Social Studies Curriculum in Terms of Media Literacy	436

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Girişimcilik Becerisi Açısından İncelenmesi	441
Examination of Social Studies Curriculum in terms of Entrepreneurship Skill	441
1942 Yılı Beden Terbiyesi Talimnamesi'nin Değerlendirilmesi	446
Evaluation of the 1942 Physical Education Booklet	446
Atatürk Döneminde Yayınlanan Muallim Kitaplarından 1933 Tarihli Sütçülük Kitabı	457
Book of Dairy in 1933 from Teacher's Books Published in Atatürk's Period.....	457
Atatürk Döneminde Eğitime Bir Bakış: 1933 Tarihli Pratik Bağcılık Kitabı	467
An Overview of the Education in the Period of Atatürk: The Practical Viticulture Book of 1933	467
TEMEL EĞİTİM.....	478
Çocuk Gelişimi Bölümü Lisans Öğrencilerinin Soru Sorma Becerisinin İncelenmesi.....	479
An Analysis of the Ability of Asking Questions of the Child Development Students ...	479
İngiltere'deki Türk Çocuklarının Anlattıkları Hikâyelerdeki Coğrafi Terimler.....	488
Geographical Terms in the Stories of Turkish Children in England.....	488
Okul Öncesi Çocuklarının Emojilere Yükledikleri Anlamların İncelenmesi	494
Investigation of Preschool Children Attributes Towards Emojis	494
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bakış Açısıyla Hızlı Okuma	499
Speed Reading from the Classroom Teachers' Perspective	499
Öğretmenlerin Alternatif Ölçme - Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi.....	507
Investigation of Alternative Measurement and Evaluation Knowledge Levels of Classroom Teachers	507
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Becerilerinin İncelenmesi	515
Investigation the Reading Comprehension Skill of Primary School 4th Grade Students	515
Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Teknolojik Araçları Kullanma Düzeyleri	522
Levels of Primary Teacher Candidates' Using Technological Tools	522
Erken Çocukluk Dönemi Ve Maria Montessori Yaklaşımı	531
Early Childhood Period And Maria Montessori Approach.....	531
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okumaya Yönelik Tutumları İle Okuma Sürecindeki Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	537
Information Relationship Between Primary Teacher Candidates And Determination Of Cognitive Differences In Reading Process.....	537
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Problem Çözme İnanışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	544
Investigation of the Pre-service Classroom Teachers' Beliefs about Mathematical Problem Solving in relation to Different Variables	544
Solfej Derslerinde Entonasyon Çalışmalarında Çoksesliliğin Önemi.....	558
Importance of Polyphony in Intonation Practices in Solfege Courses.....	558

Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Kalıpyargılar ve Önyargılarla Yüzleşme* ...	565
New Approaches on Social Work Education: Facing Stereotypes and Biases.....	565

DIL EĞİTİMİ

Türk ve Alman Masallarında Evlilik Teması

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet AKKAYA

Dokuz Eylül Üniversitesi

mehmet.akkaya@deu.edu.tr

Hasan Mutlu PELİN

Dokuz Eylül Üniversitesi

hasanmutlupelin@gmail.com

Özet: Olağanüstü olayların yaşandığı hikâyeler olarak kabul edilebilecek masallarda yer-zaman kavramı belirsizdir. Bir milletin kültür yansıması olan masallar evrensel özellik taşırlar. Bu itibarla farklı toplumların masallarında ortak motiflerin olması kaçınılmazdır.

İçeriklerine göre tasnif edilen masalların kendi içinde temel bölümleri vardır. Bu bölümler: 1. Döşeme (masal başı), 2. Olay (asıl masal bölümü), 3.Sonuç (dilek) olmak üzere üç bölümden oluşur.

Masalların hemen hepsi evlilikle sonuçlanır. Bir anlamda evlilik masallarının mutlu sonudur. Üç Turunçlar, Sevgili Roland, Sedef Bacı, On İki Kardeş, Altı Kuğu, “Bacı Bacı Can Bacı...”, Erkek Kardeş ile Kız Kardeş, Oduncunun Kızı, Alacapost, Çeşmedeki Kaz Çobanı, Şehzade Ahmet gibi Türk ve Alman Masallarında kadın-erkek ilişkileri değerlendirilmiştir. Değişik ortamlarda tanışmalar olur. Bazen cinsiyetlerden biri insan dışında bir canlı olarak karşımıza çıkar (kuş, ceylan vb.). Çiftlerin bir araya gelmesinde mutlaka engellerin olması dikkati çekmektedir. Fakat masalın olağanüstülüğü bu güçlükleri çözümler. Olayın doğuş, gelişim ve sonuç aşamalarına kadar farklı kültürlerle ait olan masalarda benzer motifler görülmektedir. Genellikle mutlu evlilikle biten aşk temelli masallar, bu yönüyle insanlara umut vermektedir.

Anahtar Sözcükler: masal, evlilik, mutluluk

Marriage Theme in Turkish and German Tales

Abstract: In the tales, which can be accepted as stories in which extraordinary events are existed, the concept of setting is indefinite. The tales, which are a nation's culture reflection, have universal features. In this respect having common motifs of the different folks' tales is inevitable.

The tales, which are classified according to their contents, have in itself basic sections. These sections consist of three parts: 1. Introduction (the beginning of the tale), 2. Events (the middle part of the tale), 3. Solution (the ending of the tale).

Almost all of the tales results in marriage. In a sense, marriage is the happy endings of the tales. In Turkish and German Tales such as Üç Turunçlar, Sevgili Roland, Sedef Bacı, On İki Kardeş, Altı Kuğu, “Bacı Bacı Can Bacı...”, Erkek Kardeş ile Kız Kardeş, Oduncunun Kızı, Alacapost, Çeşmedeki Kaz Çobanı, Şehzade Ahmet, man-woman relationships have been evaluated. The datings occur in different environments. Sometimes one of the genders appears as a nonhuman creature such as bird, gazelle, and so on. The obstacles for coming together of the couples grab the reader's attention. However, the miraculousness of the tales resolve these difficulties. Until the beginning, the middle and the ending parts, similar motifs can be seen in tales belonging to different cultures. The love-based tales that usually result in happy marriage give hope to the people from this aspect.

Keywords: tale, marriage, happiness

1. Giriş

TDK Güncel Türkçe Sözlükte “*Genellikle halkın yarattığı, hayale dayanan, sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebî tür.*” (TDK Güncel Türkçe Sözlük) şeklinde tanımlanmış olan masallar, evrensel olmakla birlikte içerisinden çıktıkları toplumların kültürleri ile harmanlanarak o toplumun yaşayışını, korkularını, umutlarını, aşklarını, gelenek-göreneklerini ve o topluma dair daha pek çok şeyi bünyelerinde barındıran halk ürünleridir.

“*Kâmus-ı Osmânî’ye göre ‘masal’ kelimesi ‘mesel’in değiştirilmiş şeklidir. ‘Mesel’, halk dilinde meşhur olan, âdap ve öğütleri anlatan söz demektir. ‘Darbimesel’, atalardan kalma hikmetler, ibretli sözler anlamındadır. Buna göre, ‘masal’ Arapça bir kelime olan ‘mesel’dan çıkmıştır.*” (Tezel, 2014: 7).

Masalların, eski zamanların dinlerini ve bu dinlerin nasıl olduklarını, geçmiş zamanlarda yaşayanların edebiyatını ve yargılarını yazılmış tarih kitaplarından daha iyi yansıttığını savunan Kúnos (1978: 113), masalların, her milletin dönen aynası olduğunu söylemektedir. Ona göre bu aynaya baktığımızda hem eskilerin ibadetlerini hem de eski zamanlarımızın ahlakını görmemiz mümkündür.

Güney (1971: 87), masalların; toplumların hayal gücüyle yarattığı sözlü verimler olduğuna vurgu yaparken Boratav (1969: 80) masalı, nesirle söylenmiş, dinlik ve büyüklük inanışlardan ve törelerden bağımsız, tamamıyla hayal ürünü, gerçekle ilgisiz ve anlattıklarına inandırmak iddiası olmayan kısa bir anlatı şeklinde tanımlamaktadır. Ancak masallar, her ne kadar gerçekle ilgisiz hayal ürünleri olsa da toplumların gerçeklerini yansıtmada oldukça etkilidirler.

Masallar, toplumların gerçeklerini yansıtmada oldukları kadar toplumsal cinsiyet rollerini küçük yaştaki okuyuculara aktarmada da çok başarılıdırlar. Ölçer Özünel (2006: 25), toplumsal cinsiyeti biyolojik cinsiyetten çok, kültürün ürettiği cinsiyet rolleri şeklinde tanımlamaktadır. İncelediğimiz masalarda görülebileceği üzere Türk kültüründe de Alman kültüründe de çocuklara uymaları için cinsiyet rolleri belirlenmiş ve alt metinler olarak işlenmiştir. Bu rollere uymak, sağlıklı bir evlilik hayatı için ya da masal diliyle söyleyecek olursak “sonsuz dek mutlu” yaşayabilmek için bir zorunluluktur.

Masal kahramanlarını genelde ergenliğe geçiş sürecinde ya da ergenlikteki çocuk karakterler oluşturur. Yolları mutlaka ormanlardan geçen bu çocuklar genelde bu ormanlarda, bazen de bir ev içinde erginleme ve arınma süreçlerini geçirirler ki özellikle bu süreçler toplumsal cinsiyet rollerini çocuklara aktarıp masal kahramanlarını evliliğe hazırlayan süreçlerdir. Bahsettiğimiz erginleme ve arınma süreçleri kız çocukları için ağaca çıkma, suya girme, susma, gülmeme, örme, ev işleri (temizlik, yemek pişirme vb.) yapma biçimlerinde gerçekleşirken oğlan çocukları için kahramanlık yapma, zenginlik sahibi olma, anaya bağımlı tiplerde tek başına yolculuğa çıkma vb. biçimlere girmektedir. Kız çocuklarından da oğlan çocuklarından da beklenen cinsiyet rollerine bakıldığında bugün hâlâ geçerliliklerini korudukları görülecektir. Günümüzde hâlen kadınlardan çok konuşmamaları, çok gülmemeleri, ev işlerinde iyi olmaları vb. beklenmekle birlikte erkeklerden yuvasını koruyabilecek biri olması ve evini geçindirebilecek kadar zengin olması beklenmektedir. Ölçer Özünel (2006: 117), bu duruma “*Erkek kahramanların, erginleme süreçlerinin büyük kısmını kahramanlık göstererek elde etmeleri, buna karşılık kadın kahramanların, susarak ve sabrederek büyümelerini tamamlamaları, toplumun erkek ve kadına yüklediği farklı sorumlulukların simgesel olarak dile getirilmesidir.*” şeklinde bir yorum getirmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Türk ve Alman masallarında evlilik teması, karı-koca ilişkileri ve evlilik motifini inceleyerek iki kültürün evliliğe ve karı-koca ilişkilerine bakış açısındaki benzerlikleri ve farklılıkları saptamak ve bu iki kültürün, eşlerin sahip olması gereken özellikleri ne şekilde belirledikleri ile belirlenen bu özelliklerin ne ölçüde benzerlik ve farklılık gösterdiklerini saptamaktır.

3. Yöntem ve Teknik

Bu çalışmada literatür taraması/doküman analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Çalışmada yer alan masalların incelenmesinde metne bağlı bir yöntem izlenmiştir. Çalışma içerisinde ve çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulurken yerli ve yabancı bilim adamlarının eserlerinden faydalanılmıştır.

4. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Bu çalışmada incelenen on Türk masalı; Üç Turunçlar (Güney, 2009: 65-98), Sedef Bacı (Güney, 2009: 99-110), Perili El (Güney, 2009: 147-154), Peynir Tulumu (Tezel, 2014: 19-28), Rüzgâröğlü (Tezel, 2014: 103-113), Şehzade Ahmet (Kúnos, 2016: 360-375), “Bacı Bacı, Can Bacı...” (Boratav, 2009: 103-108), “Ben Bir Yeşil Yaprak İdim...” (Boratav, 2009: 121-127), Yatalak Mehmet (Boratav, 2009: 136-144), Oduncunun Kızı (Boratav, 2009: 191-197) masallarından oluşmakta olup, on Alman masalı; On İki Kardeş (Verlag, 2016a: 57-63), Erkek Kardeş ile Kız Kardeş (Verlag, 2016a: 71-86), Balıkçı ile Karısı (Verlag, 2016a: 130-140), Altı Kuğu (Verlag, 2016a: 329-335), Sevgili Roland (Verlag, 2016a: 384-388), Alacapost (Verlag, 2016a: 460-466), Köylünün Uyanık Kızı (Verlag, 2016b: 613-617), Kurnaz Avcı (Verlag, 2016b: 758-765), Altı Uşak (Verlag, 2016b: 823- 831), Çeşmedeki Kaz Çobanı (Verlag, 2016b: 981-992) masallarından oluşmaktadır.

İncelenen masalların hangi kültüre ait olduğunun kolayca kavranabilmesi adına Türk masallarının isimleri yanında parantez içerisinde “T” harfi, Alman masallarının isimlerinin yanında parantez içerisinde “A” harfi kullanılmıştır.

5. Bulgular ve Yorum

Masalarda evlilik, genelde oğlanın kızı kurtarması sonucu gerçekleşen bir olaydır ancak evrensel de olsa içerisinden çıktığı kültürlerden beslenen masalların geldikleri kültürlerin gelenek-göreneklerini yansıtmaması düşünülemez. Dolayısıyla kız isteme, söz kesme, evlilik teklifi vb. ögelere de masalarda yer verilmektedir.

Örneğin Peynir Tulumu (T) adlı masalda kız isteme, söz kesme, başlık parası gibi kültürümüze ait toplumsal değerler göze çarpmaktadır. Masalda, bir kocakarı, sultanın karşısına çıkıp padişahın kızlarını Peynir Tulumu için istemiş, padişah her bir kızı için ayrı başlık paraları belirlemiş ve başlık paraları getirildiğinde söz kesilip düğün günleri kararlaştırılmıştır.

Üç Turunçlar (T) masalında ise bir düğün alayından bahsedilmektedir. Bu alayda davulların dövüldüğü, bayrakların sallandığı vurgulanır. Düğünün sonunda ise oğlanın anne ve babası, gelinlerine yüzgörümlüğü vermektedirler. Altı Uşak (A) masalında da Üç Turunçlar (T) masalında olduğu gibi bir alaydan söz edilmektedir ancak bu alay kiliseye doğru giden bir alaydır ve nikâh kilisede gerçekleştirilir. Görüldüğü üzere masallar içlerinden çıktıkları kültürlerin inanç ve değerlerini yansıtmaktadırlar.

“Ben Bir Yeşil Yaprak İdim...” (T) ve Altı Uşak (A) masallarındaki oğlanlar ise, sevdikleri kızlara talip olmuş ve onlarla evlenebilmek için çeşitli görevleri yerine getirmişlerdir.

“Ben Bir Yeşil Yaprak İdim...” (T) adlı masaldaki genç, sevdiği kızı babasından istemektedir. Tüm talipler arasında tek elle nar yeme yarışması düzenlenir ve bu yarışmada esas oğlan sadece tek bir nar tanesini yere düşürerek narı yemeyi başarır. Turunç, nar vb. meyveler masalarda arzuları dile getirmek için kullanılmaktadır. Burada gencin yediği nar da evlenme çağındaki kızın evlilik arzusunun sembolüdür.

Altı Uşak (A) adlı masaldaki genç ise sevdiği kızı annesinden ister ve kızla evlenebilmek için annesinin verdiği üç görevi yerine getirir. Bu üç görevden kısaca bahsetmekte yarar vardır çünkü bu görevler genci evliliğe hazırlayan ve hazır olup olmadığını denetleyen görevlerdir. İlk görev bir denizin içinden yüzük bulmaktır. Evliliğin ve bağlılığın sembolü olan yüzük bir evlilik teklifi için ön koşul olmakla birlikte bu yüzüğün denizin içinde bulunması evlilik bağının kurulacağı insanı bulmanın

güçlüğünü göstermektedir. İkinci görev üç yüz semiz öküzü yemek ve üç yüz fıçı şarabı içmektir. Bu görev de bolluğun ve bereketin sembolüdür. Kıza talip olan gence, bir nevi “Bak oğlum! Bu kız, bu evde, bu şartlar altında yaşıyor. Sen bu imkânları ona sunabilecek misin?” şeklinde gözdağı verilmektedir. Ayrıca toplumumuzda da olduğu gibi zayıf insanların hastalıklı, şişman olmamak kaydıyla iştahına düşkün insanlarınsa güçlü, kuvvetli ve sağlıklı kabul edildiklerini varsayarsak delikanlı için bu görevin bir güç, kuvvet sınaması olduğunu da görebiliriz. Üçüncü görevse gencin cinsel gücünü ve sadakatini ölçmektedir. Kızın annesi bu görevi verirken delikanlıya “*Bu akşam kızımı alıp senin odana getireceğim, onu kollarına alacaksın. Ama öyle kucak kucağa otururken sakın uyuyayım demeyesin. Saat tam on ikiyi vurur vurmaz, gelip bakacağım; kızımı senin kollarında görmedim mi, yandın demektir.*” der. Bu söylem içerisindeki “kollarına almak”, “kucak kucağa oturmak” gibi ifadeler cinsel çağrışımlarda bulunmakta ve annenin, kızını on ikiden sonra delikanlının kucagında bulamaması ihtimali de sadakatsizliği ve sıkılmayı ifade etmektedir. Kızın annesi iyi bir evlilik yürütmeleri için kızını vereceği genci bu şekilde sınamakta ve bu evliliğe genci hazırlamaktadır. Ancak kızın da verecek bir görevi vardır. Kızın verdiği görev ise, kendisi için asıl önemli olan şeyi göstermektedir. Bağlılık, maddiyat, cinsellik ve sadakat evlilik için çok önemli unsurlardır. Peki ya aşk? Kızın verdiği görev, delikanlının kendisini ateşe atması ve bu ateşe dayanmasıdır. Yani delikanlının aşk ateşinden geçmesi gerekmektedir.

İncelenen Alman masallarının bir kısmında ise erkeklerin, sevdikleri kadınlara evlenme teklif ettiklerine rastlanmıştır. Bu masallar; On İki Kardeş (A), Erkek Kardeş ile Kız Kardeş (A), Altı Kuğu (A) ve Alacapost (A) masallarıdır. Bu masallardan On İki Kardeş (A) ve Erkek Kardeş ile Kız Kardeş (A) masallarında erkeklerin, sevdikleri kadınlara direkt olarak evlenme teklif ettiği görülürken Altı Kuğu (A) masalında erkek, çevresine, yanındaki kadınla evlenmek istediğini duyurur ve Alacapost (A) masalında da erkek, sevdiği kızın parmağına bir yüzük taktıktan sonra ona, onunla evleneceğini bildirir. Alman masallarında evlilik teklifine rastlanırken Türk masallarında hiç rastlanmaması kültürümüzde, kız istemenin daha önemli bir yer tutması ile açıklanabilir. Çünkü geleneksel Türk kültüründe evlilik kararı yalnızca gençlerin alabileceği bir karar değildir. Bu kararda ailelerin de büyük bir söz hakkı vardır. Gençlerin, evlilik öncesinde birbirlerini görüp tanıyabilmesi için geleneksel Türk kültüründe söz ve nişan gibi aşamalara yer verilmektedir.

Evlilik, çoğu zaman masalların mutlu sonunu oluştursa da masallar, evlilik hayatına dair eşlerin sahip olması gereken örnek davranışları ve sahip olmaması gereken yanlışları vermekle birlikte evliliklerde sıkça karşılaşılan sorunları da yansıtır.

Örneğin Perili El (T), Peynir Tulumu (T), Oduncunun Kızı (T) ve Köylünün Uyanık Kızı (A) adlı masalarda eşlerin sahip olması gereken saygı, sevgi, güven, güler yüz, sabır, nezaket, hoşgörü ve sadakat gibi değerlere vurgular yapılmaktadır.

Perili El (T) adlı masaldaki kız; sessiz, sakin, kimseyi incitmeyen biriyle evlenir ve masalda bu kişinin hayırlı bir kısmet olduğu vurgulanmaktadır. Vurgulanan bir diğer şey de adamın alınının teri ile çalıştığı için ev işlerinin kıza kaldığıdır. Toplumumuzda erkeğin çalışıp evini maddi olarak geçindirmesi, kadının ise ev işleri yaparak evdeki düzeni sağlaması günümüze kadar adeta bir kural gibi süregelmiştir. Bu masalda da bu kurala uygun bir evlilik hayatı göze çarpmaktadır ancak masaldaki söylem derinlemesine düşünüldüğünde alınının teri ile çalışan birinin zor şartlar altında çalıştığı, dolayısıyla belki eve geç geldiği için belki de yorgun argın geldiği için ev işlerinin kıza kaldığı anlamına varılabileceği gibi eğer daha iyi şartlarda çalışsa adamın, karısına ev işlerinde yardımcı olabileceği anlamı da çıkartılabilir. Bu durum da aslında toplumumuzda, evliliğe dair var olan düzeni ve düzenin değişmesine dair bir isteği gözler önüne sermektedir.

Yaptığı evlilik içerisindeki sorumluluk paylaşımında kız, ev işlerinden sorumlu olsa da bu işler elinden gelmez. Ancak kocasının bu duruma evin dirliği düzeni bozulmasın diye katlandığına ve karısına bu konu hakkında bir şey söylemeden sabrettiğine değinilmektedir. Fakat bu kadar sabrın sonunda adam, karısına ufak bir söz söyler ve kız bu sözden büyük rahatsızlık duyar. Sonunda da kız,

perilerin yardımı ile on parmağında on marifet bir ev hanımı olur ve kocası eve gelip de evde pişmiş olan yemeklerle evin temizliğini gördüğünde karısına güzel sözler sarf eder, iltifatlar eder. Masal da o günden sonra onların güler yüz, gönül hoşluğu ve tatlı dil ile yaşadıklarını bildirerek sonlanır.

Masalda açıkça görüldüğü gibi karı-koca ilişkilerinde erkekten evini maddi olarak geçindirebilmesi, kadınsa ev işlerinde yetkin olması beklenmektedir. Bunun yanı sıra mutlu bir evlilik için sabır, güler yüz, tatlı dil, iltifatlar vb. öğelerin gerekliliği de vurgulanmaktadır.

Masalarda sabrın, tatlı dilin, güler yüzün güzelleştiremeyeceği bir şey yoktur. Daha önce Peynir Tulumu (T) adlı masalın kahramanı olan Peynir Tulumu'nun padişahın kızları ile evlendirildiğinden bahsetmiştik. Peynir Tulumu, padişahın büyük kızı ile evlendiğinde, gerdek gecesi kız, kocasını beğenmeyip hakir görür ve onu terk eder. Aynı şeyi padişahın ortanca kızı da yapar ancak sıra padişahın küçük kızına geldiğinde işler değişir. Bu kız, Peynir Tulumu'na güler yüz göstererek ona iltifatlarda bulunur. Bunun üzerine de Peynir Tulumu, kıza gerçekte ayın on beşi gibi bir delikanlı olduğunu gösterir. Güzel sözler ile güzel bakan gözler bir peynir tulumunu bile bu denli güzelleştirebilmektedir. Masallar, görmeyi bilen gözlere her şeyin güzel olabileceğini vurgulamaktadır.

Yine Peynir Tulumu adlı masalda, eşlerin sahip olması gereken bir özelliğe daha vurgu yapılmaktadır: sır tutma. Kız, kocasının sırrını tutamaz ve bunun üzerine kocasını yitirir. Ancak kız, bu yitirmeye boyun eğmez ve kocasını bulmak üzere yola çıkar ve bulup ona kendini affettirir.

Oduncunun Kızı (T) masalında, zorla evlendiği eski kocasından çok korkan kız, ikinci evliliğinde eşine; eski kocasının her kılığa girebileceğini, bu yüzden de bir şeyi almadan önce kendisine göstermesini söyler ve bu konuda kocasından söz alır. Adam, beğendiği bir koçu almadan önce karısına gösterir ve karısı, koçun gözlerinin eski kocasının gözlerine benzediğini söyleyerek kocasını, koçu almaktan vazgeçirir. Bu durum bireylerin, eski evliliklerine dair her şeyi unutmak istemeleriyle örtüşmekte ve yeni evlilikle gelen kocanın, karısına eski kocasını hatırlatacak davranışlardan kaçınması gerekliliğini göstermektedir. Nihayetinde masalda, adam sözünde durmuştur ancak kadının korkuları yine de gitgide artmıştır. Bunun üzerine adam, yatak odalarının önüne bir aslan ile kaplan bağlar. Bu durum adamın, karısına güven verme çabasını göstermektedir. Masalarda, bir kocanın sahip olması gereken özelliklerin başında, eşini koruyabilmesi gelmektedir. Dolayısıyla adam da, karısına, onu koruyabileceğini ve yatak odası aracılığıyla işaret edilen evliliklerinin sınırlarına dışarıdan kimsenin girmesine ve zarar vermesine izin vermeyeceğini göstermeye çalışmaktadır. Ancak yine de adam, koçtan sonra ikinci bir eşya beğenir. Beğendiği bu eşya ise zarif bir ağızlıktır. Sigara içmede kullanılan ağızlık, kötü amaçlı bir eşyadır ve bu kötü amaçlı eşya kızın bizzat kocası tarafından yatak odalarına sokulur, sonunda da kızın kaçtığı eski kocasının kendisi olur. Ağızlığın eski kocaya olan dönüşümü aslında kadının, eski kocasını anımsaması anlamına gelmektedir. Bu anımsama durumu da çiftin yatak odasına yani evliliğine girmekte ve onlara zarar vermektedir. Ancak masalın sonunda, kızın eski kocası aslanla kaplana yem edilir yani adam, karısının aklındaki, kendisiyle eski kocası arasındaki benzerliklere dair soru işaretlerinden kurtulmayı başarır ve karı-koca tekrar düğün yaparak evlenirler. Masalarda genellikle evlilik içerisinde zorlu geçen süreçlerin ardından ikinci bir düğün yapılarak evliliğe temiz bir sayfa açılmaktadır. Bu masaldaki kocanın, karısının eski kocasına dair sorunlarına sabırla yaklaştığı, karısına verdiği sözlerde durmaya gayret gösterdiği, onu korumaya çalıştığı görülebilmektedir.

Köylünün Uyanık Kızı (A) adlı masalda da kız, kralın sorduğu bilmeceyi doğru cevaplayarak onunla evlenir ve kral, bu evlilik sonunda malını mülkünü kıza teslim eder. Bu masalda da akıllı kadınlara verilen değer görülebilmektedir. Masalarda akıllı kadınlar, hayata ortak olabilen kadınlar oldukları gibi malın mülkünü teslim edilebileceği, kocanın eşiti sayılan kadınlardır. Ancak bu kadınlar, karı-koca ilişkilerinde kocalarıyla eşit oldukları için bazen evlilik içerisinde nüfuz rekabeti yaşanmasına sebep olabilmektedirler. Bu masalda da bir nüfuz mücadelesi yaşanır ve adam, karısından, saraydan en sevdiği şeyi alarak baba evine dönmesini ister. Kadın, kocasına yine de sarılır, onu öper ve onunla

vedalaşmak istediğini söyleyerek ona uyku ilacı kattığı şarabı içerir ve baba evine kocasını götürür. Adamın, karısının bu tutumu karşısında “*Sevgili karıcığım!*” diye hitap ettiği karısına karşı sevgisi bir kat daha artar ve tıpkı Oduncunun Kızı masalında olduğu gibi bu zorlu geçen sürecin ardından ikinci defa evlenirler.

Kurnaz Avcı (A) masalında da tıpkı Köylünün Uyanık Kızı (A) masalında olduğu gibi evlilikte mal-mülk ortaklığına değinilmektedir. Adam, sevdiği kıza, kendisine büyük bir servet kazandıran kuş yüreğinin onda kalabileceğini çünkü onunla evleneceğini söylemektedir. Evlilikte para ve mal paylaşımı, ilişkiye zarar verebilecek bir durumdur. Dolayısıyla bu masalda da, eşler arasında böyle bir paylaşımın söz konusu olmadığı, birinin sahip olduğuna öbürünün de sahip olabildiği görülmektedir.

Rüzgâroğlu (T), Yatalak Mehmet (T), Köylünün Uyanık Kızı (A) adlı masallardaki evlilikler incelendiğinde bu masallardaki karı ve kocaların birbirlerine denk oldukları göze çarpmaktadır. Köylünün Uyanık Kızı (A) adlı masaldaki denklik daha önce bahsettiğimiz gibi maddi anlamda verilmiştir. Ancak Rüzgâroğlu (T) ve Yatalak Mehmet (T) masallarında bu denklik manevi bir değer kazanmaktadır.

Örneğin Rüzgâroğlu (T) masalının ana kahramanı olan Rüzgâroğlu, karısının düşüncelerine ve görüşlerine değer vermektedir. Aklını kurcalayan bir sorunla karşılaştığında karısı, iyi bir eş olarak bu durumu hemen fark eder ve kocasından duydukları karşılığında tavsiyede bulunur. Masalda, Rüzgâroğlu ve karısının karşılaştıkları zor durumlar karşısında birlikte ağladıklarından, birlikte iştahlarının kesildiği ve uykusuz kaldıklarından, birlikte fakirlik çektiklerinden, birlikte çalıştıklarından, kısacası yapılabilecek her şeyi birlikte yaparak birbirlerine hayat arkadaşı ve dert ortağı olduklarından bahsedilmektedir.

Yatalak Mehmet (T) adlı masalda da, babasını “*tuz kadar*” sevdiği için babası tarafından cellada verilip celladın merhameti sayesinde kurtularak kendisini Mehmet ve annesinin birlikte kaldıkları bir fakirhanede bulan kız, yatalak olan Mehmet’i önce yatalaklıktan sonra fakirlikten kurtararak büyük bir tüccar eder. Mehmet de tıpkı Rüzgâroğlu gibi sevdiği kadının tavsiyelerine uyan, onun düşüncelerine değer veren bir eştir. Masalın sonunda, Mehmet ve kız, kızın babası olan padişaha birlikte bir oyun oynar ve babadan hesap sorarlar. Babayla kız barıştıktan sonra da kızın memleketinde ve Mehmet’in memleketinde tekrar düğünler yapar ve o günden sonra bazen kızın memleketinde bazen Mehmet’in memleketinde mutlu mesut yaşarlar. Görülebileceği gibi oynanan oyundaki ortaklığın yanı sıra yapılan düğünlerde ve yaşanan yerlerde bile eşlerin eşit oldukları yansıtılmaktadır.

Masallarda ne yazık ki her karı-koca ilişkisi Yatalak Mehmet(T), Rüzgâroğlu (T) ve Köylünün Uyanık Kızı (A) masallarında olduğu gibi değildir. Bazı masallarda eşler birbirlerine hayatı zindan edebilmektedirler. Bu tür masallara örnek olarak “Ben Bir Yeşil Yaprak İdim...” (T) ve Altı Uşak (A) masalları verilebilir. Bu iki masalda erkek karakterler, sevdikleri kadınlarla evlenebilmek için zorlu görevleri başarıyla tamamlamışlardır. Fakat evlendikten sonra kendilerinden beklenen bu zorlu görevlerin karşılığı olarak sevdikleri kıza kendilerini fakir insanlar olarak tanıtmışlar ve eşlerini bir süreliğine, yaşattıkları zorlu hayatlara sabretmek zorunda bırakmışlardır. Bununla da kalmayıp fazla kendini beğenmiş olarak gördükleri karılarının burunlarını sürtmek için onları başkalarına aşağılatmışlardır. Bu evliliklerde kadınlar yaşadıkları her şeye boyun eğip sabretmiş ve kocalarına yalnızca itaat etmişlerdir. Bu masalların sonunda kocalar, artık karılarının yeterince ceza çektiğine ve derslerini aldıklarına karar verirler ve böylece oyun son bulur. Tıpkı Oduncunun Kızı (T) ve Köylünün Uyanık Kızı (A) masallarında olduğu gibi, evliliklerinin geçtiği bu zorlu sürecin ardından tekrar düğün dernek kurulur ve karı-koca tekrar evlenirler. Ne var ki incelemiş olduğumuz “Ben Bir Yeşil Yaprak İdim...” (T) ve Altı Uşak (A) masallarındaki koca figürleri arasında ufak da olsa bir fark vardır. “Ben Bir Yeşil Yaprak İdim...” (T) adlı masalda yer alan koca, karısına çile çektirirken kendi sefa sürmekten çekinmemekte ancak Altı Uşak (A) adlı masaldaki koca, karısıyla birlikte çile çekerek bu anlamda karısına bir dert ortaklığı etmektedir.

Üç Turunçlar (T), “Bacı Bacı, Can Bacı...” (T) ve Erkek Kardeş ile Kız Kardeş (A) masallarındaki erkekler, kandırılarak ya sevdiği kadın dışında bir kadınla evlenmekte ya da bir evlilik süreci geçirmektedir.

Üç Turunçlar (T) adlı masalda erkek, düğün hazırlıklarını başlatmak üzere sevdiği kadını yalnız bırakarak memleketine gider. Döndüğünde ise sevdiği kadını bıraktığı yerde masalda çirkinliğinden bahsedilen başka bir kadınla karşılaşır. Masallarda çirkinlik ve güzellik olguları çoğu zaman iç güzellikle doğru orantılıdır. Bu masalda da çirkin kadın, özünde de çirkin bir insandır ve şehzadeyi kandırarak onunla evlenir. Ancak şehzade bir şeylerin yolunda gitmediğinin farkındadır. Sevdiği kadına ne olduğunu düşünmekten hasta olur ve yataklara düşer. Sevilen kadına, yerine geçen kadınla bir rekabet içerisine girer ve önce bir kuş olarak gelip sarayın bahçesini bir viraneye çevirir. Buna karşılık şehzadenin karısı, kuşu yemezse iyileşemeyeceği bir hastalık uydurur ve avcılara kuşu öldürtür. Bu defa da kuşun kanının olduğu yerde bir ağaç peyda olur ve ağacın gölgesindeki bütün sular kurur. Şehzadenin karısı yine bir oyunla ağacı kestirip parçalarını fakir fukaraya dağıttırır. Ne var ki masalarda rekabet, güzel kızların harcı değildir. Rekabet, daha çok cadılara, kocakarılarla ve üvey annelere has bir davranıştır. Sezer (2010: 119), masallardaki kötü kadınların özellikleri olarak kırgınlık, intikam, öfke gibi duygulara sahip olmalarına ve kaderlerine boyun eğmemelerine işaret etmektedir. Dolayısıyla bu kadının, sevdiği adama kavuşabilmesi için sabır ve ev işleri ekseninde bir olgunlaşma süreci geçirmesi gerekmektedir. Nitekim yaşlı bir kadın, ağacın bir parçasını alır ve o günden sonra işlerini görmek üzere evden çıkıp her eve döndüğünde evinin temizlendiğini ve istediği yemeklerin pişmiş olduğunu görür. Bunu yapanın şehzadenin asıl evlenmesi gereken kadın olduğunu fark eder ve birlikte kaderin döneceği günü sabırla beklerler. Artık şartlar olgunlaşmış olduğundan bu yaşlı kadın, Turunç Güzeli’ni şehzadenin karşısına çıkarır ve masalın sonunda onları kavuşturur. Masalda Kara Kız, Çopur Kız isimleriyle bahsedilen kadının, evliliği bir statü atlama ve talihini değiştirme aracı olarak kullandığı gözlenmektedir. Rekabetin yerine getiremediği adaletin ev işleri yapıp sabrederek yerini bulması da yine kadınlara biçilen toplumsal cinsiyet rolünü ortaya koymaktadır.

“Bacı Bacı, Can Bacı...” (T) ve Erkek Kardeş ile Kız Kardeş (A) adlı masallardaki kadınların da başlarına benzer olaylar gelmektedir. Ancak onlar, diğer kadınla hiçbir şekilde rekabet içerisine girmeye bile tenezzül etmemektedirler. Çünkü onların birer bebeği vardır. Bu kadınlarda öncelik sırası evliliğini korumaktan bebeğini yetiştirmeye kaymıştır. Bugün, günümüz toplumunda da bu zihniyeti açıkça görebilmekteyiz. Eğer yolunda gitmeyen ya da sorunlu bir ilişki içerisine bir bebek doğduysa kadın artık kendisini, eş olmaktan ziyade anne olarak tanımlamakta ve kendisini çocuğuna adamaktadır. Bu masalarda da bu kadınların çocukları için kendilerini çevreden soyutladıkları görülebilmektedir. İçlerinde buldukları sıkıntılı süreçten kurtulabilmek için tek yaptıkları bu sürece boyun eğip sabretmektir. Dede Korkut’ta geçen Dirse Han Oğlu Boğaç Han adlı öyküde de oğlu olanların ak çadıra, kızı olanların kızıl çadıra, çocuğu olmayanların ise kara çadıra oturtulması geleneksel Türk kültüründe çocuk sahibi olmaya yüklenen anlamı ve verilen değeri göstermektedir. “Bacı Bacı, Can Bacı...” (T) ve Erkek Kardeş ile Kız Kardeş (A) masalları aracılığıyla çocuk sahibi olmanın Alman toplumunda da Türk toplumundakiyle eş bir anlama ve değere sahip olduğu yargısına varılabilmektedir.

Susup sabretmeyen, rekabet içine girmekten çekinmeyen kadınların masalarda daha çok cadılar, üvey anneler, kocakarılar olarak görüldüklerinden bahsetmiştik. Bu kadınlardan üvey anne ya da cadı üvey anne diye bahsedilen ölen eşin yerine gelmiş ikinci eşler, evlilikleri içerisinde eski kadından kalan çocuk, kardeş vb. insanlara zulmetme, onlara karşı kocasını kışkırtma, onları yok etme eğilimleri göstermektedirler. Ölçer Özünel (2006: 101), masalarda, kadınların, cinsel işlevleri azaldığı oranda kötü olduklarını dile getirmektedir. Sezer (2010: 130) ise masalarda ikinci evliliğini yapan kadınların kötülüğünün, ilksel olanı doğrulamak için veri sunduğunu ve baba figürünün de bu kadını seçtiği için hatalı olduğunu vurgulamaktadır. Sedef Bacı (T), “Bacı Bacı, Can Bacı...” (T), Erkek Kardeş ile Kız Kardeş (A) ve Altı Kuğu (A) adlı masalarda bu tür kadınların yer aldığı saptanmıştır. Bu masallardan Sedef Bacı (T) masalındaki koca, önceki karısından olan çocukları konusunda yeni karısına güvenmekte

ve hatta onun dolduruşuna gelerek çocuklarına karşı cephe alabilmektedir. “Bacı Bacı, Can Bacı...” (T) masalındaki kocanın ise karısına karşı çocuklarından yana taraf tuttuğu gözlenmekte ancak yine de karısına, çocuklarına ettiği zulüm konusunda engel olamamaktadır. Altı Kuğu (A) masalındaki kocanın, yeni karısına, önceki karısından olan çocukları konusunda güvenmediği ve önlem almaya çalıştığı görülmektedir. Erkek Kardeş ile Kız Kardeş (A) masalında ise kocanın varlığından hiç söz edilmemektedir. Bu duruma bakarak bu masaldaki kocanın, karısına karşı önceki karısından kalan çocukları konusunda bir varlık gösteremediği varsayılmaktadır. İkinci eşlerin, önceki eşten kalan çocuklara karşı olan bu tepkisini Warner (1995: 213), masalların olduğu dönemlerdeki kaynak azlığına ve ilk evlilikten olan bu çocukların babalarının ilgisini paylaştığı için kendi çocukları adına tehdit oluşturduğunu söyleyerek açıklamaktadır. Bu kadınların, ilk evlilikten olan çocukları, kocalarıyla aralarında birer engel olarak gördükleri ve onlara baktıklarında kocalarının bir başkasını sevmiş olduğunu hatırladıklarını söylemek de mümkündür. İkinci evlilikle gelen kadınların, önceki kadından kalan çocuklara karşı olan tutumuna Türk masallarında da Alman masallarında da eşit oranda yer verildiği söylenebilir. Karşılaşılan bu ortaklığı, masalların ve insana ait sorunların evrensel oluşuyla açıklamak mümkündür. İnsana ait sorunlar, masallar aracılığıyla dile gelirken yalnızca çeşitli kültürlerle harmanlanarak kültürel farklılıklar kazanmışlardır.

Masallar, gerçek hayatla olan benzerliklerini evlilik içerisindeki karar verme mekanizmaları aracılığıyla da ortaya koymaktadırlar. Nasıl bazı evliliklerde baskın karakter erkek, bazı evliliklerde kadınsa masallarda da evlilik içerisindeki baskın karakterler değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin “Bacı Bacı, Can Bacı...” (T), Erkek Kardeş ile Kız Kardeş (A) ve Balıkçı ile Karısı (A) masallarında evlilik içerisindeki baskın karakterler kadınsa Şehzade Ahmet (T), “Ben Bir Yeşil Yaprak İdim...” (T), Oduncunun Kızı (T) ve Çeşmedeki Kaz Çobanı (A) masallarında erkektir. Bu masallar, ait oldukları kültürlerle göre sınıflandırıldığında anaerkil düzenin hâkim olduğu masallarda Alman masallarının, ataerkil düzenin hâkim olduğu masallarda ise Türk masallarının çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Masallarda baskınlık, çocukların akıbetini belirleme [“Bacı Bacı, Can Bacı...” (T), Şehzade Ahmet (T), Erkek Kardeş ile Kız Kardeş (A), Çeşmedeki Kaz Çobanı (A)] ya da itaat edilen eş olma [“Ben Bir Yeşil Yaprak İdim...” (T), Oduncunun Kızı (T), Balıkçı ile Karısı (A)] şeklinde yer bulmaktadır.

İncelenen masallar içerisinde On İki Kardeş (A) ve Altı Kuğu (A) adlı masallarda evliliğe sorun getiren üçüncü kişi (kaynana) sorununa değinildiği gözlenmektedir. Bu soruna Alman masallarında evlilik içerisinde değinilmiş olmasına rağmen bir Türk masalı olan Sedef Bacı (T) adlı masalda evlilik öncesi bir dönemde yer verilmiştir ve Sedef Bacı (T) masalındaki üçüncü kişi kaynana değil başka bir kadındır. Bu durum geleneksel Türk kültüründe kaynanaların konumunun rekabet edilemeyecek derecede yüksek oluşundan kaynaklanabilir. Örneğin Peynir Tulumu (T) masalında, kocasının sırrını tutamadığı için kocasını yitiren ve onu bulmak için yollara düşen kız; kocasının, dev anasıyla birlikte oturduğu yere kendisi gitmek yerine kocasını yanına çağırır. Masalda kaynana figürünün dev anası olarak karşımıza çıkması ve kızın, kaynananın olduğu ortama girmeye çekinmesi, kızın gözünde kaynananın konumunu göstermesi açısından manidardır. Ancak dev anası olan kaynana, göğüslerinden süt emen gelininin beklentisinin aksi şekilde davranarak kızını hoş karşılar ve onu hem gelini hem de kızını ilan eder.

On İki Kardeş (A), Altı Kuğu (A) ve Sedef Bacı (T) masallarının üçünün de ortak noktası susup sabretme aracılığı ile bir olgunlaşma süreci yaşayan kadınların üçüncü kişiler tarafından iftiraya uğrayarak sevdikleri adamların ya da kocalarının gözünden düşürülmeye çalışılmasıdır. Ölçer Özünel (2006: 116), kadınların bazen olgunlaşma süreçlerini pasif bir direniş içinde tamamladıklarını ve bu sürecin ana eksenini susup sabretmenin oluşturduğunu dile getirmektedir. Ölçer Özünel (2006: 116), sükût ve sabrın doğu kültürünün vazgeçilmez bir ögesi olarak masallarda kadınların kaderini belirlediğini de belirtmektedir. İncelediğimiz masallara dayanarak sabır ve sükûtun yalnızca doğu kültürüne ait vazgeçilmez bir öge olmadığını, batı kültüründe de kendisine eş oranda yer bulduğunu söylemek mümkündür. Bottigheimer (1986: 116) ise sessizliğin, susmanın, fikir beyan etmemenin ve kabullenici olmanın masallarda kadınların belli başlı özellikleri olduğunu belirtmektedir. Bu masalların

suskun kadınlarına atılan iftiralar karşısında sevdiklerinin/kocalarının tutumu başta sevdikleri kadının tarafını tutmak ancak sonunda taraf değiştirerek sevdikleri kadını suçlu bulmak şeklinde gerçekleşmektedir.

“Erkeğin kadının isteği doğrultusunda yeniden evlenmesi, kimi zaman toplum tarafından onaylanmayan ensest gibi ilişki türlerinin dahi hane bütünlüğünün korunması adına meşrulaştırılmaya çalışılmasına neden olur; ancak bu çaba genellikle dirençle karşılaşır; çünkü ensest, toplum tarafından hiçbir zaman onaylanmayan bir davranış bozukluğudur.” (Ölçer Özünel, 2006: 54, 55). Alacapost (A) adlı masalda da kraliçe ölmeden önce kocasına kendisinden sonra kendisi kadar güzel ve kendisi gibi sırma saçlı olmayan biriyle evlenmeyeceğine dair söz verir. Kral, karısı öldükten sonra uzun bir süre yas tutar ve karısını unutamaz. Sonunda da kızının, karısı kadar güzel ve onun gibi sırma saçlı olduğunu görerek ona karşı, karşı koyamadığı bir aşk duyar. *“Ensest, cinsel ve fiziksel anlamda aile içine dönmeyen, bu yüzden de dışı doğru bir sevgi yöneltememenin simgesidir.”* (May, 1997: 126). Fakat tabii ki ensest hiçbir kültür tarafından hoş karşılanmaz ve bu hastalıklı düşünce, bu masalda da, kızın evden kaçması ile son bulur.

Masallarda, sonunda ölüm olmaksızın evliliklerin son bulması, terk etme ya da kaçma şeklinde görülmektedir. Peynir Tulumu (T), Şehzade Ahmet (T) ve Oduncunun Kızı (T) adlı masallar bu duruma örnek olarak verilebilir. Peynir Tulumu (T) adlı masalda, padişahın büyük ve ortanca kızlarının kendilerini beğenmişlikleri yüzünden Peynir Tulumu’nu küçük görüp onu terk ettiklerinde bahsetmiştik. Bu duruma, incelenen masallar içerisinde yalnızca Türk masallarında rastlanmıştır. Peynir Tulumu (T) adlı masalda keyfi olarak evliliği bitirmenin hoş karşılanmadığı ancak Şehzade Ahmet (T) ve Oduncunun Kızı (T) masallarında yolunda gitmeyen evliliklerin sonlandırılmasının hoş görülebildiği saptanmıştır.

Şehzade Ahmet (T) adlı masalda, padişah bir sebeple kendi başına aldığı kararla oğlunun öldürülmesini emreder ve sonrasında vezirinin ısrarı ile bu ölüm cezasını bir sürgün cezasına çevirir. Ne padişahın aldığı ilk kararda ne de değiştirdiği kararında karısının herhangi bir yeri yoktur. Evliliğinde zaten bu kadar geri planda olan kadın, padişahın kararı sonunda kendisinin de daha fazla orada kalamayacağını söyleyip oğlula saraydan ayrılır.

Oduncunun Kızı (T) masalında ise kız, ailesini kurtarmak amacıyla yaptığı evlilikte kaba ve zalim olan kocasının girmesini yasakladığı kemik, ceset ve kan lekesiyle dolu odayı gördüğünde önce ailesinden biriyle bu durumu paylaşmak ister ancak ailesinden biri yerine, kocası tarafından kandırılarak, gördüklerini kocasına anlatır. Ölçer Özünel (2006: 58,59), kızın ailesi ile görüştürülmemesi hususunu *“Masallarda evlatlık alınan kızların yanı sıra gelinler de aileleriyle pek fazla görüştürülmezler. Çünkü, kızın geçmişiyile baş kurması yeni ailenin otoritesine bilinçli bir başkaldırı olarak algılanır. Özellikle kız çocuklarının evlendikten sonra ya da evlatlık verildiklerinde anneleriyle ilişki içerisinde olmaları halk arasında yaygın olan ‘kızlar analarından dil öğrenir’ inancıyla birleşerek bu kızların üzerinde belirgin bir baskıya dönüşür.”* şeklinde açıklamaktadır. Kız, çözümü ancak zalim ve yamyam kocasından kaçmakta bulabilir.

6. Sonuç ve Tartışma

Türk ve Alman masallarında evlilik teması, karı-koca ilişkileri ve evlilik motifini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde evliliğin başlangıcının, her iki kültürdeki masallarda farklılık göstermekte olduğu saptanmıştır. Alman masallarında, evlenilecek kişiler arasında bir sözleşme gerçekleşirken, Türk masallarında söz kesme ve nişanlanma gibi evlilik öncesi süreçler yaşanmaktadır. Masallar, başlangıçta evrensel insanlık ürünleriyken yayıldıkları coğrafyalarda hangi kültür hâkimse o kültürün kültürel özelliklerini gösterirler. İncelediğimiz masallardaki evliliklerin başlangıcında yer alan farklılıklar da, masalların harmanlandığı kültürlerin evlilik gelenekleri ile ilgili farklılığını ortaya koymaktadır.

Masalların, evlilik içerisinde eşlerin sahip olmaları gereken ve olmamaları gereken davranışlara önemli ölçüde yer ayırdıkları görülmektedir. İki kültürde de taraflara yüklenen toplumsal cinsiyet rollerinin ortak olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda kocalardan; sabırlı, anlayışlı, eşinin düşüncelerine değer veren, eşine güvenen, güler yüzlü, tatlı sözlü, dışarıdan gelebilecek zararlara karşı evini koruyup kollayabilen ve maddi olarak evini geçindirebilecek yeterlikte olan eşler olmaları; karılardan ise sabırlı, kadercı, az konuşan, az gülen, ev işlerinde yetkin, yuva yapıcı ve çocuklarını her şeyin üstünde tutan eşler olmaları beklenmektedir. Evliliklerinde erkeklerin yaygınca yaptığı yanlışlar; çabuk öfkelenmek, karısının görüşlerine değer vermemek ve karısına bilerek zorlu bir hayat yaşatıp onu başkalarına aşağılatmak olarak göze çarparken kadınların yaptığı yanlışlar ilk eşler için kendini beğenmişlik ve kibir, zorluklara karşı sabretmeme ve sır tutamama olarak görülmektedir.

İki kültüre ait masallarda da ortak olan bir diğer durum da ikinci eşlerin ilk eşten kalan çocuklara karşı tutumlarıdır. Bu kadınlar; gerek kaynak azlığından, gerekse kocalarının kendilerinden önce yaptığı evliliği hazmedemeyip bu çocukları kendilerine birer rakip olarak görmelerinden bu çocuklara karşı zulmetme, babalarını onlara karşı kışkırtma ve bu çocukları yok etme eğilimi göstermektedirler.

Evliliklerde yer alan baskın karakterler göz önünde bulundurulduğunda Türk ve Alman masalları arasındaki kültürel farklılık göze çarpmaktadır. Alman masallarında evlilik içerisinde baskın kadınlara çokça yer verilirken Türk masallarında baskın erkekler yer almaktadır. Bu durum da incelenen masallar ışığında Alman kültürünün anaerkilliğe Türk kültüründen daha yatkın olduğunu düşündürmektedir.

İncelenen masallar arasında bir Alman masalında ensest gibi sapkın bir düşünceye yer verildiği saptanmıştır. Bu masaldaki baba figürünün karısına duyduğu aşkı, karısı öldükten sonra kızına yönelttiği göze çarpmaktadır. Ancak bu duruma bakarak ensest ilişkiye yalnızca Alman masallarında yer verildiği çıkarımını yapmak isabetli olmayacaktır. Çünkü ensest evrensel bir sorun olduğundan her kültürde, masallar içerisinde kendine yer bulabilmektedir. Türk kültüründe de ensest sorununu anlatan masallar yer almaktadır.

Sonunda ölüm olmaksızın evliliğin bitmesi durumuna yalnızca Türk masallarında rastlanmıştır. Evliliği bu şekilde sonlandırma kocayı terk etme ya da ondan kılık değiştirerek kaçma şekillerinde görülmektedir. Bu durumun görüldüğü masallar içerisinde evliliğin keyfi olarak sonlandırılmasının hoş karşılanmadığı ancak yolunda gitmeyen bir evliliğin bitirilmesinin kabul görebildiği saptanmıştır.

KAYNAKLAR

- Boratav, P. N. (1969). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Boratav, P. N. (2009). *Zaman Zaman İçinde*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Bottigheimer, R. B. (1986). "Silenced Woman, The Grimms' Takes the 'Fit' between Fairy Tales and Society in their Historical Context". *Fairy Tales and Society: Illusion, Allusion, and Paradigm*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. s. 115-131.
- Güney, E. C. (1971). *Folklor ve Halk Edebiyatı*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.
- Güney, E. C. (2017). *Evvil Zaman İçinde*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Kúnos, I. (1978). *Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Tercüman Yayınları.
- Kúnos, I. (Çeviren: Mızrak, O.) (2016). *44 Türk Masalı*. İstanbul: Nefes Yayıncılık.
- May, R. (Çeviren: Karpat, A.) (1997). *Kendini Arayan İnsan*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Ölçer Özünel, E. (2006). *Masal Mekâmında Kadın Olmak*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Sezer, M. Ö. (2010). *Masallar ve Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

TDK, Güncel Türkçe Sözlük. (2018).
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b01d5a732d8b3.79509325. (20 Nisan 2018). (“masal” maddesi).

Tezel, N. (2014). *Türk Masalları -Seçmeler-*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Verlag, W. G. (Çeviren: Şipal, K.) (2016a). *Grimm Masalları -I-*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Verlag, W. G. (Çeviren: Şipal, K.) (2016b). *Grimm Masalları -II-*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Warner, M. (1995). “Absent Mothers: Cinderella”. *From The Beast To The Blonde: On Fairy Tales And Their Tellers*. New York: Farrar, Straus and Giroux. s. 201-217.

8.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Şiddet Öğeleri Yönünden İncelenmesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Dokuz Eylül Üniversitesi

nevin.akkaya@deu.edu.tr

İbrahim Emre KAFES

Dokuz Eylül Üniversitesi

emrekafes@gmail.com

Özet: Türkçe ders kitaplarının içeriğinde pek çok edebi metin bulunmaktadır ve dersin işleniş bu metinler aracılığıyla yapılmaktadır. Metinler çocukların dilsel, bilişsel, duygusal ve kişilik gelişimlerini etkilemektedir. Bu durumda Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerin içeriği büyük önem taşımaktadır. Metinler, çocuğun gelişim düzeyi, buna bağlı olarak da duyguları, düşünceleri, ihtiyaçları, dünyaya bakışları, dünyayı algılayışları dikkate alınarak seçilmeli, çocukların dilsel, bilişsel, duygusal ve kişilik gelişimlerine katkıda bulunacak nitelikte olmalıdır. Metinler çocukların duygularına, düşüncelerine ve karakterlerine etki etmektedir. Metinlerde yer alabilecek şiddet öğelerinin de öğrencilerin düşünce biçimini ve davranışlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle, metinlerde şiddet öğelerinin bulunup bulunmadığının ortaya konması gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 2017-2018 eğitim öğretim ders yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ders kitabı olarak kabul edilmiş ve dağıtımı yapılmış olan 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri şiddet öğeleri açısından incelemektir.

Bu çalışmada 2017-2018 eğitim öğretim ders yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ders kitabı olarak kabul edilmiş ve dağıtımı yapılmış olan 8.sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin şiddet öğeleri açısından incelenebilmesi için konu ile ilgili Türkçe kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. İlgili kaynaklarda yapılan inceleme sonucunda ders kitaplarında yer alan metinlerde şiddet öğelerinin belirlenmesine dönük herhangi bir ölçüt olmadığı görülmüştür. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin şiddet öğeleri bakımından incelenebilmesi için araştırmacı tarafından çeşitli uzmanların da görüşleri alınarak bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Türkçe Ders Kitapları, Şiddet

The Analysis of Literary Texts Involved in 8th Grade Turkish Language Course Books In Terms of Elements of Violence

Abstract: There are many literary texts in Turkish Language course books with which the lessons are conducted. Literary texts influence the linguistic, cognitive, emotional and personality development of children. In this regard, the content of texts utilized during lessons is of great significance. The texts should be chosen in accordance with the development level of children, with the intent of contributing to their emotions, linguistic, cognitive, emotional and personality development. Literary texts affect the emotions, thoughts and personality of children. It is thought that elements of violence in literary texts may impact their way of thinking and behavior. For this reason, whether literary texts include elements of violence should be ensured.

The aim of this study is to analyze the literary texts involved in 8th grade Turkish Language course books, approved for use by the Turkish Republic Ministry of Education throughout the education year of 2017 - 2018, in terms of elements of violence.

In this study, 8th grade Turkish Language course books, approved and distributed as a course book by the Turkish Republic Ministry of Education throughout the education year of 2017 - 2018, will be scrutinized.

In this study, the scanning model, one of the qualitative research methods, will be employed. In the study, for the sake of analyzing the literary texts involved in Turkish Language course books in terms of elements of violence, there have efforts to gather resources in Turkish. As a result of the inspection, the lack of a scale meant for determining elements of violence has become evident. An evaluation form will thus be created by the researcher, consulting certain experts during the process, for the analysis of literary texts in Turkish Language course books in terms of elements of violence. Due to the ongoing data collection process, the content analysis method, a qualitative research and data analysis method, will be employed for the analysis of the data once the findings have been obtained. The recommendations will be improved taking the findings into consideration.

Keywords: Turkish Language Education, Turkish Language Course Books, Violence

1. Giriş

Günümüzde bilgi aktarım araçlarında çeşitlilik artmış olmasına rağmen, birçok araç seçeneğinin içinde geçmişten bugüne kalıcılığını koruyan ve hala etkili bir şekilde kullanılmaya devam eden kitaplar, bilginin aktarımı ve öğretimi açısından önemli bir göreve sahiptir. Kitapların bu önemli görevi üstlendiği yerlerden birisi de eğitim ortamlarıdır. Kitaplar okullarda eğitim gören öğrencilerin kullandığı en temel araçlardan biridir. Okullarda kullanılan kitapların içinde ders kitaplarının çok daha önemli bir yeri vardır. Çünkü ders kitapları ilgili olduğu dersin işlenişinde temel kaynak konumundadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nin birinci bölümünde "Tanımlar" başlığı 4.Madde altında ders kitabı; örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere, içeriği öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, gerektiğinde fasikül hâlinde de üretilen basılı eser, biçimde tanımlanmıştır. (MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği,12.01.2016).

Ders kitapları eğitim aracı olarak birçok işlevi yerine getirirken aynı zamanda öğretimin daha kaliteli olmasına katkıda bulunur. Ders kitaplarının temel amaçları içinde, bilgi vermenin yanında öğrenciye toplumsal tecrübeler kazanmasında rehberlik etmesi de bulunmaktadır. Ders kitapları sayesinde öğrencilere öğretim programı doğrultusunda toplumun istediği davranışlar kazandırılmaktadır. (Kılıç, 2008).Ders kitapları bu işleviyle, öğretmenin hedeflenen amaç ve kazanımları elde etmesinde en temel kaynaktır.

Ders kitapları öğretmene, amaçları yerine getirmede ve uygulamada yardımcı olmakta ve ona yol göstermektedir. Ders kitaplarıyla bilgiye ulaşmak kolay olup ve içerik basit ve anlaşılırdır. Bu kitaplar için görsel unsurlar da bilgiyi somut ve anlamlı bir duruma getirmek için önemlidir.(Akt. Kükrer,2015).

Ders kitaplarının öğrenciye kendi alanıyla ilgili bilgileri arama, bulma ve kullanmayolu göstermek ve öğrenciye toplumsal deneyimlerin kazanılmasında yardımcı olmakamaçlarının yanında; bilgi verme, bilgiyi dizgeleştirme, kendi kendine öğrenme,eş güdümlenme (koordine etme) ve kişilik geliştirme gibi işlevleri vardır (Kılıç, 2005, s. 42-43).

Bu amaç ve işlevleri ile ders kitaplarının çocuğun dilsel, bilişsel ve duygusal gelişimine önemli katkısı vardır. Öğretmen ve öğrencilerin ortak materyal olarak kullandıkları ders kitapları öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanmasında etkili bir güce sahiptir.

Ders kitapları eğitim ve öğretimde büyük öneme sahip materyallerdir. Günümüzde hızla gelişmekte olan teknolojinin eğitime yansımalarıyla birlikte akıllı tahtalar ve internet içerikleri gibi birçok yeni materyal kullanmaya başladık. Teknolojinin getirdiği çok sayıda materyal seçeneğine rağmen ders kitapları hala en önemli ve en yaygın kullanılan eğitim materyali olma özelliğini korumaktadır. Ders kitaplarının bu özelliklerine bakıldığında, kullanılan ders kitaplarının nitelikleri oldukça önem kazanmaktadır.Millî Eğitim Bakanlığı, ilgili yönetmelikte ders kitaplarının taşıması gereken nitelikleri şu şekilde belirtmiştir:

- a) Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez.
- b) Bilimsel hata içermez.
- c) Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar.
- ç) Reklam niteliğinde öğeler içermez.
- d) Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar.
- e) Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır. (MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği,12.01.2016).

Bu yönleriyle ders kitabı Türkçe öğretiminin yasal dayanaklarına, öğrencilerin zihinsel, duygusal, dilsel, toplumsal özelliklerine uygun olmak zorundadır.

Ders kitapları, öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış zengin metinlerden oluşmalı, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanmalı, ihtiva ettiği bilgileri öğrenciye aktarmalıdır. (Çeçen ve Çiftçi, 2007)

Türkçe dersinde ders kitaplarının önemi, diğer derslere göre çok daha fazladır. Çünkü Türkçe dersinde bütün işleyiş kitaplarda yer alan metinler aracılığıyla yapılmaktadır. Bu durum Türkçe ders kitaplarını sadece araç olmaktan çıkarıp dersin işleniş ve öğrencilerin hedeflenen amaç ve kazanımları edinebilmesi için tek ve temel kaynak konumuna getirmiştir.

Türkçe dersi için kitabı, diğer derslerde olduğu gibi yalnızca bir ders aracı olarak düşünmek doğru değildir. Çünkü Türkçe öğretimi genellikle yazınsal ve öğretici metinlerle yapılır. Bu metinler öğretimin temel araçlarıdır ve öğrencilere yaşantı zenginliği kazandırır. İnsan yaşantısıyla, deneyimleriyle ilgili bu yaşantılar; onların duygu ve düşünce bakımından gelişmiş dengeli ve sağlıklı bir kişilik yapısı oluşturmaya önemli katkı sağlamaktadır. Türkçe ders kitabının, sadece yaşantı zenginliği kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda, çocuğun görsel eğitime katkıda bulunmak, ona kitabı sevdirmek, okuma alışkanlığı ve zevki kazandırmak gibi birçok işlevi bulunmaktadır. (D.Demir, 2008)

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, dersin işleyiş ve hedeflenen amaçlarına ulaşmasında oldukça önemli bir rolü vardır. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öneminden hareketle, bu metinlerin belli nitelikleri taşıması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ders kitabına alınacak metinlerin sağlaması gereken nitelikleri şu şekilde belirtilmiştir;

1. Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.

2. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.

3. Ders kitaplarında “Bu kitap için yazılmıştır.” ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1.sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir.

4. Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.

5. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.

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

7. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.

8. Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.

9. Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.

10. Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleniş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.

11. Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü, sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler 3 ve 5. maddelerdeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmiz.

12. Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.

13. Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ders kitabına alınacak metinlerin sağlaması gereken niteliklerden 9. Maddede belirtildiği gibi; metinlerde eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) olmamalıdır.

1.1. Şiddet

Şiddet, antropoloji, sosyoloji, psikoloji, hukuk ve siyaset gibi birçok sosyal bilimin içinde olan, insanlık tarihinden bu yana devam eden evrensel bir olgudur. Birçok bilim adamı tarafından çeşitli bilim dalları için şiddet kavramının birçok tanımı yapılmıştır

Türk Dil Kurumu'na göre şiddet; “karşıt görüşte olanlara kaba kuvvet kullanma, kaba güç” olarak tanımlanmaktadır. Şiddet, sözlük anlamıyla; sertlik, hız, bir hareketten doğan güç, bir gücün derecesi, duygu veya davranışta aşırılık şeklinde tanımlanmaktadır.

Arapça sertlik, katılık, yoğunluk gibi karşılıkları olan şedde ve şedid gibi terimlerden türeyen şiddet, ayrıca: Bir güç, hareket veya kuvvetin derecesi, tabii halinden daha fazla olma, aşırılık, fazlalık, meseleleri uzlaşma yoluyla değil kaba kuvvet kullanarak halletmeye kalkışma ve bunun için kullanılan kaba kuvvet, sıkıntı, zorluk, mihnet, meşakkat şeklinde tanımlanmaktadır.(Büyük Misalli Türkçe Sözlük,2005)

Dünya Sağlık Örgütü şiddeti; Kişinin kendisine, bir başkasına, bir gruba veya bir topluma karşı yaralama, ölüm, psikolojik zarar, gelişme geriliği ya da yoksunlukla sonuçlanan ya da sonuçlanma olasılığı yüksek olan kasıtlı fiziksel güç ya da yetki kullanımına yönelik tehdidi ya da kullanımı olarak tanımlamıştır.(World Health Organization, 2002)

Michaud'a göre ise bir karşılıklı ilişkiler ortamında taraflardan biri veya birkaçı doğrudan veya dolaylı, toplu veya dağınık olarak, diğerlerinin bir veya birkaçının bedensel bütünlüğüne veya törel (ahlaki/moral/manevi) bütünlüğüne ve mallarına veya simgesel ve sembolik ve kültürel değerlerine, oranı ne olursa olsun zarar verecek şekilde davranırsa orada şiddet vardır. (Akt. Akkanat, S. 2011)

Şiddetin çeşitli dışavurum biçimleri olabilir. Kaba, incitici sözler ve hakaret yoluyla uygulanan şiddetten fiziksel şiddete dek varan boyutları bulunabilir. Fiziksel zarar verme, baskı kurma, zorlama, alıkoyma, yakıp yıkma, öldürme, cinsel istismar gibi bütün fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik açıdan zarar verici davranışlar şiddet olarak kabul edilmektedir.

Şiddeti genelde algılandığı gibi yalnızca “fiziksel zarar” ile açıklamak yeterli değildir. Ruhsal anlamda da bireyde ya da toplumsal boyutta değişken sürelerde, hatta kalıcı etkileri olabilir. Şiddetin biçimlerine göre gözden geçirilmesinde, fiziksel, duygusal-psikolojik, sözel, cinsel, ekonomik ve daha pek çok davranış şiddet biçimleri olarak karşımıza çıkar. (Gemici, İ. 2008).

Şiddet fiziksel, sözel, duygusal, cinsel, ekonomik, simgesel gibi şekillerde ders kitaplarında yer alabilmektedir. Çocuklar ders kitaplarında kullanılan bazı metinlerde, örtük veya açık bir biçimde şiddet unsurlarıyla karşılaşmaktadır. Bu durum metni okuyan çocukların gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Ülkemizde, çocukların ilgi, beğeni ve gereksinmelerine uygun olmayan, duygu ve düşünce sağlığı açısından sakıncalar yaratabilecek, şiddeti kendi amaçlarına ulaşmak için olumlayan metinler, ders kitaplarında yer bulabilmektedir. Çocuklara yönelik hazırlanan metinlerde, kahramanların amacına şiddet uygulayarak ulaşması, metinde aktarılan iletilerle şiddetin olumlanması, şiddetin sorun çözmenin bir yolu olarak gösterilmesi, çocukta önemli duygusal örselemelere neden olabilir. (Sever,2002)

Şiddet hayatımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden metinlerde şiddeti yok saymak da doğru değildir. Fakat yaşamın bir parçası olan şiddet olgusuna metinlerde belirli düzeylerde yer verilmelidir. Şiddet metinlerde olağan bir davranış olarak gösterilmemeli, şiddetin bir sorun çözme yöntemi olmadığı çocuklara yansıtılmalıdır.

Çocuklara yönelik hazırlanan metinlerde, kurgulanan yaşam durumlarının gerçeklere de göndermeler yapması gereğinden hareketle, bir olgu olarak yaşamın değişik evrelerinde karşılaşılan örselemeler ve şiddet, yaş gruplarının özellikleri de göz önünde bulundurularak belli bir dozda ele alınabilir. Ancak, kurgulanan olaylar dizisinde yer alan şiddet içerikli davranış ve eylemler, çocuklarda kaba güce karşı bir anlayışın oluşmasına katkı sağlamalıdır. Çocuk, okuma eylemi bittiğinde, türü ne olursa olsun, şiddetin insan doğasına ne denli aykırı bir davranış olduğu çıkarımını yapabilmelidir. Başka bir söyleyişle, çocuklara şiddetin bireysel ve toplumsal ilişkilerde sorun çözen bir yöntem olmadığı sezdirilmelidir. (Sever,2002)

Günümüzde toplumumuz, duygu ve düşünce dünyası gelişmiş, dengeli insanlara ihtiyaç duymaktadır. Çünkü duygu ve düşünce dünyası gelişmemiş bireyler arasındaki ilişkilerde şiddet kaçınılmazdır. Toplumumuzda şiddetin önlenmesi adına çocuklar için en temel bilgi kaynağı olan ders kitaplarında şiddet öğelerinin kesinlikle bulunmaması gerekmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2017-2018 eğitim öğretim ders yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ders kitabı olarak kabul edilmiş ve dağıtımı yapılmış olan 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri şiddet öğeleri açısından incelemektir.

2.1. Araştırmanın Önemi

Türkçe ders kitaplarının içeriğinde pek çok metin bulunmaktadır ve dersin işleniş bu metinler aracılığıyla yapılmaktadır. Metinler çocukların dilsel, bilişsel, duygusal ve kişilik gelişimlerini etkilemektedir. Bu durumda Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerin içeriği büyük önem taşımaktadır. Metinler, çocuğun gelişim düzeyi, buna bağlı olarak da duyguları, düşünceleri, ihtiyaçları, dünyaya bakışları, dünyayı algılayışları dikkate alınarak seçilmeli, çocukların dilsel, bilişsel, duygusal ve kişilik gelişimlerine katkıda bulunacak nitelikte olmalıdır. Metinler çocukların duygularına, düşüncelerine ve karakterlerine etki etmektedir. Metinlerde yer alabilecek şiddet öğelerinin de öğrencilerin düşünce biçimini ve davranışlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle, metinlerde şiddet öğelerinin bulunup bulunmadığının ortaya konması gerekmektedir.

2.2. Araştırmanın Problemi

2017-2018 eğitim öğretim ders yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ders kitabı olarak kabul edilmiş ve dağıtımı yapılmış olan 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde şiddet öğeleri var mıdır?

2.3. Araştırma Yöntem ve Teknikleri

Araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle incelenerek yorumlanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar. Doküman incelemesi tek başına bir yöntem olarak kullanılabilir ayrıca başka nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalarda ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187)

Araştırmada, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin şiddet öğeleri açısından çalışmada, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki şiddet öğelerinin tespit edilebilmesi için Türkçe kaynaklarda bir araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ders kitaplarında yer alan edebi metinlerdeki şiddet öğelerinin tespit edilmesine yönelik bir ölçütün olmadığı görülmüştür. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin şiddet öğeleri bakımından incelenmesi için araştırmacı tarafından çeşitli uzmanların da görüşleri alınarak bir ölçütler formu oluşturulmuştur.

Türkçe ders kitaplarında yer alan edebi metinlerin şiddet öğeleri yönünden incelenmesine yarayan ölçütler formu alanında uzman üç öğretim elemanı ve ortaokullarda görev yapan üç Türkçe öğretmene sunulmuştur. Uzman görüşü ile gelen öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış ve altı maddeden oluşan “Metinlerin Şiddet Öğeleri Yönünden İncelenmesine İlişkin Ölçütler Formu” oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçütler formunda altı kategori bulunmaktadır. Her metinde bu altı kategori içinde bulunan şiddet öğeleri tespit edilmiş ve çeşitlerine göre sınıflandırılmıştır.

İçerik analizinde temel amaç, birbiriyle aynı olan veya yakın olan ya da birbirine benzeyen verileri belirli kategoriler altında bir araya getirip bunları okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorum yapılabilmesidir. İçerik analizindeki aşamalar şunlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008)

3. Bulgular

Araştırmanın problemine yanıt vermek amacıyla Nihat ERDAL tarafından hazırlanan ve Dörtel Yayıncılık tarafından basılan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler ayrıntılı bir şekilde okunarak “Metinlerin Şiddet Öğeleri Yönünden İncelenmesine İlişkin Ölçütler Formu” doğrultusunda incelenmiştir. İncelenen metinlerin listesi Tablo-1’de sunulmaktadır

Tablo 1

Türkçe Ders Kitabında Şiddet Öğeleri Yönünden İncelenen Metinler

Temalar	Metinler
1. Tema İletişim	1. Metin: Tatlı Dil 2. Metin: Kişiler Arası İletişim Ve Kitle İletişimi 3. Metin: Selim 4. Metin: Televizyonda Ne Var? 5. Metin: Çocuktan Mektup
2. Tema Atatürk	6. Metin: Atatürk’ün Kişiliği 7. Metin: Eğitimin Hayati Önemi 8. Metin: Atatürk’ün Türk Diline Verdiği Önem 9. Metin: İnsan Sevgisi Ve Evrensellik 10. Metin: Sana Gelmez Bu Ufuklar
3. Tema Toplum Hayatı	11. Metin: Otoray Yolculuğu 12. Metin: Manisa Ovasında Bir Gün 13. Metin: Dostluk Derken 14. Metin: Misafirliklerimiz 15. Metin: Komşuluk Ölüyor
4. Tema Kişisel Gelişim	16. Metin: Yaşlılardan Gençlere 17. Metin: Babamın Vasiyeti 18. Metin: Acaba? 19. Metin: Macera 20. Metin: Okul Ve Meslek Seçimi
5. Tema Duygular	21. Metin: Garip Bir Hediye 22. Metin: Eski Çarıklar 23. Metin: Dokuzuncu Hariciye Koşuşu 24. Metin: Deniz Hasreti 25. Metin: Selim’i Anarım

6.Tema	26.Metin: Kırın Tepesindeki Ağaca Övgü
Doğa ve Evren	27.Metin: Yayla
	28.Metin: Karanfiller ve Domates Suyu
	29.Metin: Doğayı Derinlemesine Duyumsamak
	30.Metin: Kır Şarkısı

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler şiddet öğeleri açısından incelenmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında 6 tema ve 30 metin bulunmaktadır. Araştırmada metinlerin tümü ayrıntılı bir şekilde okunarak “Metinlerin Şiddet Öğeleri Yönünden İncelenmesine İlişkin Ölçütler Formu” doğrultusunda analiz edilmiştir. Metinler ayrıntılı bir şekilde okunmuş 6 ölçütün her birine göre değerlendirilmiş ve puanlama yapılmıştır. Metinde ölçütün olması durumunda 1 olmaması durumunda 0 puan verilmiştir.

Türkçe derslerinde kullanılan sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin şiddet öğeleri yönünden incelenmesi kapsamında yapılan incelemeye ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmaktadır.

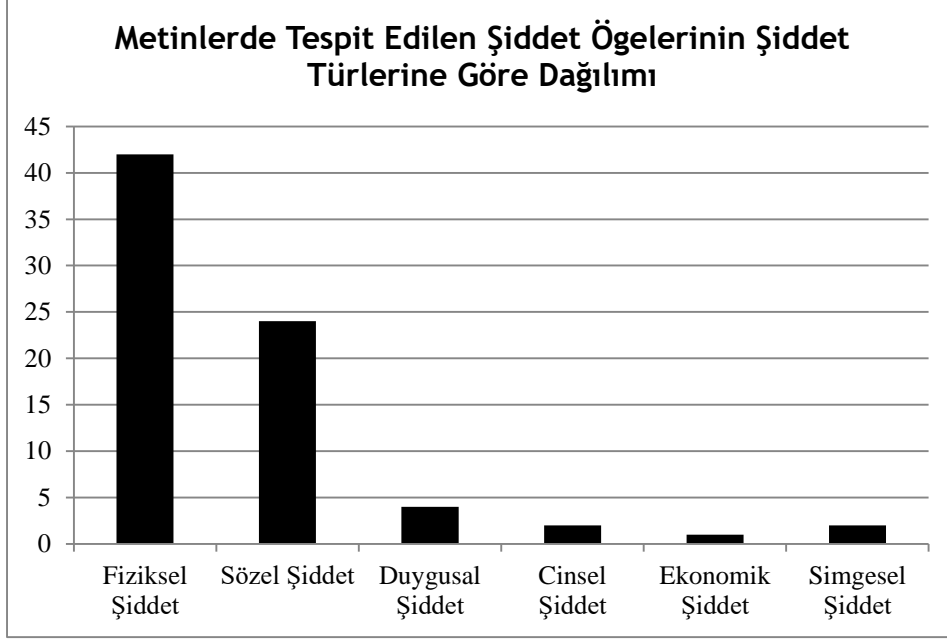
Tablo 2

Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Şiddet Öğeleri Yönünden Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Metinler/Ölçütler	1.Ölçüt	2.Ölçüt	3.Ölçüt	4.Ölçüt	5.Ölçüt	6.Ölçüt	Toplam
1.Metin	1	1	1	0	0	0	3
2.Metin	0	0	0	0	0	0	0
3.Metin	1	1	0	0	0	0	2
4.Metin	1	1	0	0	0	0	2
5.Metin	0	0	2	0	0	0	2
6.Metin	0	0	0	0	0	0	0
7.Metin	0	0	0	0	0	0	0
8.Metin	0	0	0	0	0	0	0
9.Metin	0	0	0	0	0	0	0
10.Metin	30	0	0	0	0	0	30
11.Metin	0	0	0	0	0	0	0
12.Metin	0	0	0	0	0	0	0
13.Metin	0	0	0	0	0	0	0
14.Metin	1	1	0	0	0	0	2
15.Metin	0	0	0	0	0	0	0
16.Metin	0	0	0	0	0	0	0
17.Metin	0	0	0	0	0	0	0
18.Metin	0	1	0	0	0	0	1
19.Metin	0	0	0	0	0	0	0
20.Metin	0	0	0	0	0	0	0
21.Metin	0	1	0	0	0	0	1
22.Metin	3	15	0	2	1	2	22
23.Metin	0	1	0	0	0	0	1
24.Metin	0	0	0	0	0	0	0
25.Metin	0	1	0	0	0	0	1
26.Metin	0	0	0	0	0	0	0
27.Metin	0	0	0	0	0	0	0
28.Metin	5	1	0	0	0	0	6
29.Metin	0	0	1	0	0	0	1
30.Metin	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	42	24	4	2	1	2	75

Tablo 2’de görüldüğü gibi formdan alınan en yüksek puan 30 en düşük puan ise 0’dır.Kitabın tümüne yönelik tespit edilen toplam puan 75, ortalama puan ise 2,5’dir.Kitapta yer alan metinlerin 17 tanesinde hiçbir şiddet ögesi tespit edilmemiştir.13 metinde ise şiddet öğeleri tespit edilmiştir. Bu metinlerin içersinde en yüksek puanı alan M10, 30 puan almıştır. Sonra sırasıyla M22 22 puan, M28 6 puan, M1, 3 puan, M3,M4,M5 ve M14 2 puan, M18,M21,M23,M25 ve M29 1 puan almıştır.

Tablo-2’de görüldüğü üzere sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan şiddet öğeleri şiddet türleri bakımından sınıflandırılmıştır. Sonuçlara göre sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında tespit edilen 75 şiddet ögesinin şiddet türlerine göre dağılımı; 42 fiziksel şiddet ögesi, 24 sözel şiddet ögesi, 4 duygusal şiddet ögesi, 2 cinsel şiddet ögesi, 1 ekonomik şiddet ögesi, 2 simgesel şiddet ögesi şeklindedir. Bu tabloya baktığımızda kitapta en çok fiziksel şiddet türüne örnek olduğu görülmektedir. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında tespit edilen şiddet öğelerinin şiddet türlerine göre dağılımı Şekil-1’de gösterilmiştir



Şekil-1

Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki (MEB) Metinlerde Tespit Edilen Şiddet Öğelerinin Şiddet Türlerine Göre Dağılımı

Şiddet öğeleri yönünden incelen metinlerde tespit edilen şiddet öğeleri kullanılan ölçütlere göre örneklendirilmiştir.

3.1.1.Ölçüt: Metinde Fiziksel Şiddet Öğelerinin Bulunması

Bu ölçüte uygun olan 7 metnin olduğu belirlenmiştir. Aşağıda bu alıntılardan bazı örnekler yer almaktadır: “Siz adamın tekme atışındaki asalete bakın, nasıl dövüyor öteki adamları, nasıl gebertiyor hepsini, bunlara bakıp kendinizden geçin hatta hep öyle kalın; kendinize gelmeyin.” (M4 S:22)

Yazık! Pek yazık! Hep okumuşlarımızı kaybediyoruz. Üsteğmen! Biz tepeyi ateşe tutacağız... (Haritada) Saat 21’de sağ cenahtan şaşırtıcı bir taarruz yapacağız. Siz saat 22’de süngü takarak arkadan baskın yapacaksınız!” (M10 S:40), Akşama dek siperdesin... Kurşun atıyorsun... Savaşyorsun.” (M10 S:40)

3.2.2.Ölçüt: Metinde Sözel Şiddet Öğelerinin Bulunması

Bu Ölçüte uygun 13 metin olduğu görülmektedir. Bu örneklerden bazıları şunlardır: “İhtiyar birdenbire sarsılmış fakat az önce kapısından içeriye misafir diye aldığı, evladının katilini teslim etmemiş ancak jandarmalar gittikten sonra katile dönüp: Çık dışarı, evimden dışarı çık ki seni kovalayabileyim, diye bağırması.” (M14 S:59), “Nice güzel insanlar vardır ki dilleri yüzünden sevilmezler. “Şeytan görsün yüzünü!” deyip bucak bucak kaçırdığımız insanlar, hep o insanlardır.” (M1 S:10)

3.3.3.Ölçüt: Metinde Duygusal Şiddet Öğelerinin Bulunması

Türkçe ders kitabında yer alan 5 metin bu ölçüte uygundur. Bu ölçüte ilişkin örnekler aşağıda sunulmaktadır: “Beni korkutup sindirerek, suçluluk duygusu aşılayarak uslandırmaya çalışmayın.” (M5 S:25), “Kızgınlığınızı haklı görebilirim ama beni aşağılamayın. Hele başkalarının yanında onurumu kırmayın.” (M5 S:25)

3.4.4.Ölçüt: Metinde Cinsel Şiddet Öğelerinin Bulunması

Tablo 2’de görüldüğü gibi sadece 1 metinde bu ölçüte uygun örnek görülmektedir:

“Ne olmuş yani duyduysa? Niyazi Ağa’mız olmasa külümüz göverir. Duymuş da geldi bana söyledi. Hacer gibi bir taze o yokluğa ne diye katlanır, dedi.” (M22 S:89), “Mektup dediğin şu altı ay önceki değil mi? Altı ayda neler olur neler... Üzme canını Hacer’im, sende bu güzellik varken... Bir insan biraz da kendini düşünmeli, hem görmez misin Niyazi Ağa’mın yatalak avradındaki şansını.” (M22 S:90)

3.5.5.Ölçüt: Metinde Ekonomik Şiddet Öğelerinin Bulunması

İncelenen metinlerin hiçbirinde bu ölçüte uygun örnek tespit edilmemiştir. “Neden dersin yarın gâvurlar gelince hepimizin tarlalarına el koyacak zaten. Dün nahiye müdürü evime gelmişti, dedi ki Niyazi Ağa...” (M22 S:90)

3.6.6.Ölçüt: Metinde Simgesel Şiddet Öğelerinin Bulunması

Bu ölçüte uygun örneğin yer aldığı 1 metin olduğu tespit edilmiştir. Bu örnek aşağıda sunulmuştur: “(Osman’a) Yavrum Osman’ım, deden sana alacak. Baban da getirecek... (Hacer bu söz üzerine Niyazi’nin yüzüne bakar. Feride Hacer’e gözlerini ağartıp dişlerini sıkar.)” (M22 S:91), “Sen nasılsın Hacer gelin? (Feride Hacer’e gözucuyla ihtarda bulunur. Hacer odaya geçer. Hacer’i ardından süzerek) Pek de solmuş...” (M22 S:90)

4.Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda; incelenen metinlerin %43,3’ünde şiddet öğelerinin yer aldığı belirlenmiştir. 8.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan toplam 30 metinden 13’ünde şiddet öğelerinin yer alması rahatsız edici ve üzerinde daha fazla araştırma yapılması gereken bir konudur.

Ders kitapları eğitim ve öğretimde kullanılan en önemli materyallerinden biridir. Bu nedenle ders kitaplarında çocuğa sunulan metinlerin onun gelişimsel özelliklerine uygun; ilgi, ihtiyaç ve becerilerini destekleyen; özdeşim kurmasını kolaylaştıran fiziksel ve içeriksel özelliklerine sahip olması temel prensip olarak kabul edilmelidir.

Ders kitapları halen öğrencilerin ve öğretmenlerin en çok kullandığı ders materyali olma özelliğini korumaktadır. Bu özellik, ders kitaplarının ne kadar önemli olduğunun kanıtı niteliğindedir. Ders kitaplarından edindikleri bilgileri tek doğruymuş gibi kabul eden çocuklar, hayat boyu, erken yaşta edindikleri bu düşüncelerin etkisinde kalmaktadırlar. Şiddet de bunlardan biridir. Bu nedenle ders kitaplarının hazırlanması aşamasında çok daha titiz davranılması ve şiddet öğeleri barındıran metinlerin kitaplara dâhil edilmemesi ve program geliştirme uzmanlarının bu konuyu daha titiz bir şekilde ele almaları gerekmektedir.

Sonuç olarak; ders kitaplarının önemli işlevlerinden biri olan çocukları ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı bir birey olmaya hazırlanma işlevi kuşkusuz şiddet öğeleri içeren metinler ile mümkün olmayacaktır. Bu açıdan düşünüldüğünde, çocukların ileride sosyal ilişkileri zayıf, saldırganlığı sorun çözme yöntemi olarak gören ve kendine güveni olmayan bireyler olmalarını engellemede, nitelikli metinlerin gücünden yararlanılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akkanat, S. (2011). Şiddet ve İktidar: Şiddetin 'Meşruiyeti'nden 'Meşruiyet'in Şiddetine. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyük Misalli Türkçe Sözlük Cilt 3, haz., Đ. Ayverdi, İstanbul: Kubbealtı Yayınları, 2005, s. 2951. 33-1
- Çiftçi, Ö. Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 22, 206-219.
- Demir, D. (2008). İlköğretim 1. 2. ve 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Uygunluğu Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg vd. (Ed.), World Report on Violence and Health, Geneva: World Health Organization, 2002, s. 5.
- Gemici, İ. (2008). İlköğretim kurumlarında şiddetin nedenleri ve önlenmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri, Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, D. (2005). Ders Kitabının Öğretimdeki Yeri. Ö. Demirel ve K. Kıröğlu (Ed.), Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi (ss. 42-43). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kılıç, H. C. (2008). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin matematik ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma göre niteliğine ve saptanan sorunlara yönelik görüşleri, Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kükreler, M. (2015). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Yönüyle Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, (2012). Resmi Gazete, 28409.
- Payza, T. (2015). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, Sedat (2002). Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:35, Sayı: 1-2, 25-37.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, (s 113).

İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersindeki Tümüleşik Becerilerin Ölçme ve Değerlendirilmedeki Yansıması

Doç. Dr. GülDen TÜM
Çukurova Üniversitesi
guldentum@gmail.com

Özet: Türkçe özeti özellikle kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde bireysel farklılıkların da göz önüne alınmasının önemli olduğu anlayışı kabul edilmektedir. Öğrencilerin dil öğrenimindeki kazanımlarını görebilmenin en iyi yolu da sınav kâğıtlarındaki çıktıların değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi yazılı sınavlarında tümleşik becerilerinden okuma ve yazma ile ilgili uygulama düzeylerini tespit etmektir. Adana şehir merkezindeki bir ilköğretim okulundaki 12 şubeden oluşan 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin (N.360) ara sınavlarından her sınıftan rastlantısal seçilen 3 adet sınav kâğıdı (N.36) bu çalışmanın örneğini oluşturmuştur. Çalışma, 2016-2017 öğretim yılında MEB tarafından yayınlanan ilköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitabını kullanan öğrencilerin birinci dönem ikinci ara sınav kâğıtlarının okuma, yazma ve dil bilgisi bölümlerinin incelenerek tümleşik becerilerin uygulama düzeyine ışık tutmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin sınavda tümleşik becerilerini kullanamadıkları, okuma bölümündeki bilgi, kavrama ve değerlendirme içeren sorularına genellikle sadece metindeki cümleleri alarak cevap verdikleri, dil bilgisi bölümünde sorulan dil yapılarını yapmalarına rağmen yazma bölümünde kompozisyonlarına aktaramadıkları gözlenmiştir. Bu sınavların ölçme ve değerlendirmesi hem holistik (bütüncül) hem de analitik yapılmış olmasına rağmen değerlendirmenin MEB öngördüğü alt becerileri ölçmediği gözlemlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme kriterlerinin MEB ve Diller İçin Ortak Başvuru Metnine göre daha kapsamlı yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Tümüleşik dil becerileri, okuma ve yazma, Türkçe dersi sınavları, ölçme ve değerlendirme

The Reflection of Integrated Language Skills of the 6th Grade Turkish Lesson in the Assessment and Evaluation

Abstract: Currently, taking into consideration of individual differences, especially, in the realization of permanent learning through constructivist approach is dramatically accepted as the core of language teaching. The prevailing way to see the achievements of learners in language learning is to evaluate the output of their exam papers. Therefore, the aim of this study is to determine the level of outcomes of integrated skills (reading and writing) of the students in the Turkish language written examinations of the 6th grade primary school students. The sample of this study constitutes three randomly selected Turkish exam papers (N. 36) from each of 12 classrooms of the 6th grade Turkish lesson (N.360) in a primary school in the city center of Adana in order to provide the validity in the assessment. The study was carried out in order to shed light on the application level of integrated skills including the reading, writing and grammar sections of the first term and second exam papers of the students in the 6th grade who used Turkish course book published by Ministry of National Education (MEB) in 2016-2017 academic year. According to the results of the study, it was observed that the students could not use the integrated skills during the examination process. It is observed that they commonly answered the reading questions based on knowledge, comprehension and analysis by merely taking the sentences in the text rather than answering on their own and they could not transfer the language structures asked in the grammar section while producing their written texts in the writing section. The assessment and evaluation were carried out both holistically and analytically on the exam papers but excluding some sub-skills, provided by MEB. As a result, more comprehensive assessment and evaluation criteria are recommended considering both principles of MEB and Common European Framework of Reference for Languages.

Keywords: Integrated language skills, reading and writing, Turkish exam papers, assessment and evaluation.

1. Giriş

Modern toplumlar, bireylerin iletişim kurabilmek için üstbilişsel düzeyde düşünebilme özelliklerini eğitimde yapılandırmacı yaklaşımdan yararlanmanın bir zorunluluğu olarak görmektedirler. Özellikle bilgi ve teknolojinin iç içe olduğu günümüzde toplumların modern çağın gerektirdiği özelliklere sahip olması için ortaya konan eğitim yaklaşımları, bilgiyi doğrudan kullanmak yerine analiz ederek, sınıflandırarak, zihinde birden fazla işlemde geçirerek yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir. Günümüz dil öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel yaklaşımlara göre daha çok tercih edilme nedeni bireylerin farklı öğrenme stratejileri ve tarzlarının var olduğu, bilgiyi deneyimleyerek ve içselleştirerek edinmesine olanak sağladığı gerçeğidir. Yapılandırmacılığın temeli 1700 yıllarının başında Vico ile atılır ve Kant, zihnin bilgiyle sürekli kendisini yenilediğini, değiştirdiğini savunurken bilginin nesnel değil özne etkinliğinde olduğunu ve kişinin kendisinde bittiğini belirtir. Hegel ise bilginin tüm öğelerinin zihne ait olduğunu vurgularken Dewey asla ezber diye bir şey olmadığını ve eğitimin yaşamın kendisi olduğunu altını çizmektedir. Rousseau ise eğitimin yaşama hazırlanma değil, yaşamın ta kendisi olduğunu güçlü bir şekilde vurgulamaktadır. Bu felsefede aslında yaşamda öğrenilen her bilginin ondan sonra gelen bilgiyi yapılandırmasının zeminini hazırladığı vurgulanır ve zihinsel bağ ve işlemlerle daha sonraki bilgilerin algılanması için olanak sunduğunun altı çizilir. Dolayısıyla edinilen her bilgi bireyin kendi iç dünyası ve algılaması ile doğrudan orantılıdır. Yani aktarılan bilgi aynı bile olsa kazanım ve/veya edinim açısından değerlendirildiğinde bireyden bireye farklılık gösterdiği görülür. Şaşan (2002) yapılandırmacılığın, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgili olduğunu ifade eder (s. 50). Bir anlamda yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme kalıcıdır çünkü disiplinler arası olarak öğrenci farklı konuları tematik ve sarmal olarak ilişkilendirir. MEB'in yeni ilköğretim programı çerçevesinde giren yapılandırmacı yaklaşım çağdaş bir Türk eğitim sistemini tesis etmek için gerekli görülmüştür (Akpınar, 2010). İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Dolayısıyla, dil öğretiminde dört temel beceri (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) ve konu alanı birbirine girişik biçimdedir ve alanyazında *tümleşik dil becerileri* olarak adlandırılmakta, bir bütünlük içerisinde yürütülmesi gerektiği savunulmaktadır (Demirel 2003; Sever 2004; Sever, Kaya ve Aslan, 2006). Dil öğretimi beceri ve konu alanlarıyla birlikte bir bütündür ve öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel özelliklerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri içermektedir. Anadili (Türkçe) öğretiminin etkinlik alanlarını, dört temel beceri alanı ve konu alanı olarak da dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımı oluşturmaktadır (Sever vd. 2006:25).

1.1. Dil Öğretiminde Okuma Becerileri

Okuma, bireyin dil, zihinsel, sosyal ve kültürel gelişimine büyük katkılar sağlayan bir beceridir (Güneş, 2009: 2). Bu beceri gerçekleştirilirken okur/birey yazılı simgelerden anlam çıkarır; sözcükleri, tümceleri ve diğer dilsel yapıları görerek algılar ve kavrar (Hasırcı (2014: 115). Bir taraftan, metinden anlam çıkarırken (Fry, 1997: akt. Razi ve Razi, 2014: 377) diğer taraftan da metinde yer alan duygu ve düşünceleri yorumlayıp çözümler ve değerlendirmesini yapar yani bir anlamda fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç yaşar (Sever, 2000). Bu sürecin sağlıklı gerçekleşmesi birey/okurun elde ettiği anlamı sahip olduğu bilgi ve beklentiyle de eşleştirmesidir (Grabe ve Stoller, 2001). Bu durumda okuma becerisi yalnızca bir bilgi kaynağı ya da zevkli bir beceri alanı değil (Rivers, 1981); aynı zamanda birey/okurun dile ilişkin bilgisini arttıran ve genişleten bir öğrenme alanıdır (Krashen, 2004: akt. Razi ve Razi, 2014: 375). Özbay (2011: 67)'ya göre okuma, görme ve seslendirme yönleriyle fiziksel; anlama ve yorumlama yönleriyle zihinsel; toplumla iletişim ve insan yönüyle sosyolojik bir kavramdır ve sağlıklı bir okuma için bu üç unsur birbiriyle bağlantılı olmalıdır. Doğrusu, okuma becerisini karmaşık yapan metnin çözümlenmesi ve algılanmasında zihnin birçok işlemi aynı

anda yapmasıdır. Örneğin, metindeki harflerin algılanıp biçimbirimlerine dönüştürülerek gruplandırılması ve kavranmasıyla sözcüğe ulaşılması; sözcüklerin bir araya gelmesiyle söz öbeklerine dönüşmesinin analizinin yapılması ve kavranması; cümlenin yüzey ve derin anlamının işlenerek ortaya çıkarılması gibi işlemler kısa sürede gerçekleşmektedir. Dolayısıyla okuma, dilin yazılı metninin iç seslerle ve işlemlerle bütünleşen bilişsel bir süreçtir. Başka bir deyişle, okuma içinde barındırdığı dili tanımaya yönelik birçok olanak sağlar: sözvarlığı, dil bilgisi, yazım ve noktalama, tümce, paragraf ve metinlerin oluşturulma biçimi vb. (Hasırcı, 2014: 116). Bu durumda, kelimeler etkili bir şekilde tanınır, geniş bir söz varlığı sağlar, kelime ve cümleler ön bilgiler çerçevesinde şekillenip anlaşılır, stratejik süreçler devreye sokularak kavramlar gerçekleştirilir, arka plan bilgileri metnin yorumlanmasını sağlar ve amaç doğrultusunda metinler değerlendirilir. Burada en önemli unsur belki de arka plan bilgisinin okuduğunu anlamada önemli bir bileşen olması ve okuyucunun metnin gerçek anlamının ötesine geçme fırsatı bulmasıdır (Harmer, 2001). Grabe ve Stoller (2002), bireysel farklılıklar olsa da okuma sürecinde okumanın amacını yedi başlık altında ele almıştır:

- 1) metindeki temel bilgileri anlama,
- 2) yüzeysel olarak gözden geçirme,
- 3) bilgileri bütünleştirebilme ve tamamlayabilme,
- 4) belirli bir bilgiyi kavrayabilme,
- 5) yazma gereksinimini karşılayabilme,
- 6) değerlendirme ve
- 7) genel anlamayı sağlayabilecek bilgiye ulaşabilme (s. 13).

Bu başlıklar okumanın düşünmeyle doğrudan ilişkilendirildiğini ortaya koymakta (Thorndike, 1917) ve arka plan bilgisini vurgulayarak okuyucuların şema teorisine başvurduklarını (Bartlett, 1932) göstermektedir. Bu teoride okuyucular kelime tanıma, basit okuma ve ikili kodlama gibi bazı eylemleri gerçekleştirirler. Bir taraftan metnin ayrıntısına girmeden hızlıca göz atıp metnin ne olduğunu kısaca anlamaya çalışırken diğer taraftan başlık okur, ana düşünceye ve anahtar sözcüklere bakar; kim, ne zaman, neden, nasıl sorularının cevabı ya da yazım ipuçlarını arar (Williams, 1984). Yani bir anlamda okuma sürecinde öğrenciler iki strateji türünden yararlanır: Üstbilişsel stratejiler ve bilişsel stratejiler.

Üstbilişsel stratejiler, bilişsel stratejilerin düzenlenmesinde belirleyici bir işlev gören bilinçli veya bilinç dışı zihinsel etkinliklerle ilgili olup 5 farklı süreçte gerçekleşmektedir: 1) *Öğrenme görevinin amacını anlamak* (konu ile ilgili bilgi toplarken kişisel ve çevresel ayrıntılandırma stratejisi kullanma); 2) *Göreve odaklanma* (görev esnasında okuma ve dil bilgisi konusuna ilgili azami dikkat gösterme); 3) *Seçici dikkat* (görev için önemli olan bilgiye odaklanma); 4) *Öz-değerlendirme* (görev sonrası dil kullanımı ve öz yeterlik algısını belirleme) ve 5) *Öz-denetim* (dil kullanımını kontrol etme, doğruluğunu saptama, gerekirse metindekiyle kıyaslama).

Bilişsel Stratejiler ise dilsel girdinin kavranıp depolanması ya da daha sonra hatırlanmak üzere uzun süreli belleğe alınmasıyla ilgili zihinsel etkinliklerle alakalı olup 4 farklı süreçte gerçekleşmektedir: 1) *Tekrar* (Öğrenme görevi sırasında sözcük ya da kalıpları tekrarlamak); 2) *Gruplama* (görev için gerekli materyali sınıflandırma, sıralama ve genel özelliklerine göre tasnif etme); 3) *Ayrıntılandırma* (yeni bilgiyi bilinen bilgiyle ilişkilendirme ve anlamlı çağırımlar yapma) ve 4) *Özetleme* (bilginin özetini çıkarma) (O'Malley ve Chamot, 1990).

1.2. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Okuma Kazanımları

İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının okuma kazanımları, MEB Türkçe Dersi Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme,

araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Öğretim programında, okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır. Programda yer alan okuma öğrenme alanında; metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik aşağıdaki çeşitli kazanımlara yer verilmiştir:

T6.2. OKUMA

Anlama

T6.2.1. Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T6.2.2. Metnin nesnel bir özetini yapar.

T6.2.3. Okuduklarında yardımcı fikirleri belirler ve yardımcı fikirlerin ana fikri nasıl desteklediğini açıklar.

T6.2.4. Başlık ve içerik uyumunu sorgular.

T6.2.5. Metinden anlam çıkarırken metin içeriğine atıfta bulunur.

T6.2.6. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır.

T6.2.7. Öykülleyici metinlerde bölümler ve sahneler ilerledikçe olayların nasıl geliştiğini ve olayların akışı içinde kahramanların davranışlarının/tepkilerinin nasıl değiştiğini belirler.

T6.2.8. Metinde cümlelerin, bölümün, sahnenin veya dörtlüğün metnin bütünü ile nasıl ilişkilendirildiğini ve olay akışına nasıl katkı sağladığını analiz eder.

T6.2.9. Metinler arası karşılaştırma yapar.

T6.2.10. Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder.

T6.2.11. Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

T6.2.12. Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler vesözlük bölümünü kullanmayı bilir.

T6.2.13. Bilgilendirici metinde yazarın amacını veya konuya bakış açısını belirler.

T6.2.14. Bilgilendirici metinlerde gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmiş görüşleri, gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmeyen görüşlerden ayırt eder.

T6.2.15. Bilgilendirici metinlerde bir cümlelerin, paragrafın veya bölümün metnin bütünüyle nasıl ilişkilendirildiğini analiz eder.

T6.2.16. Bilgilendirici metinde bir yazarın konuyu ve olayı sunuşunu başka bir yazarın sunuşuyla karşılaştırır.

T6.2.17. Okuduklarında anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını fark eder.

T6.2.18. Gerçek ve kurguyu ayırt eder.

T6.2.19. Okuduğu metnin türünü belirler.

Söz Varlığı

T6.2.23. Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler.

T6.2.24. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.

T6.2.25. Kelime ve kavramların farklı anlamlarını öğrenir ve bunları bağlama uygun şekilde kullanır.

T6.2.26. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder.

T6.2.27. Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.

Programda da görüldüğü üzere metinlerin anlaşılması, çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesi için maddelerin tek tek yerine getirilmesi öğrencilerin okumadaki kazanımlarıyla sonuçlanacaktır. Bunun sonucunda öğrenciler bir taraftan ana fikrini, yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark ederek metnin kavramsal olgusuna ulaşırken, diğer taraftan metnin türünü belirleyip sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı ve yapısını fark ederek yapısal özelliklerini kavrar.

1.3. Dil Öğretiminde Yazma Becerileri

Yazma, okuyucuya belli bir konuda, belirli bir mesajı aktarma (Özbay, 2006: 8), “duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmak; konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yolu” (Sever, 2004:24), bireylerin bilgilerini, temel becerilerini, çok yönlü sistemleri düzenleme yetilerini içeren biliş üstü karmaşık bir etkinlik (Warker, vd., 2005) olarak tanımlanmaktadır. Yazma, anlatmaya dayalı temel dil becerilerinden konuşma ile benzerlik gösterse de kurallı dil yapıları ile yazım ve noktalama kurallarına bağlı olarak gerçekleştirilmesi yönüyle farklıdır. Bu nedenle gelişmesi ve uygulanması en zor beceridir. Deniz (2003: akt. Göçer, 2010: 179) yazılı anlatımın gerçekleşebilmesi için sağlam ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmak, bol ve dikkatli okumak, iyi bir gözlemci olmak, azimli ve bir amaca sahip olmak, dilin özelliklerini ve inceliklerini bilmek, geniş düşünmek, duygu ve düşünceleri mantıklı ve ahenkli bir düzen içine sokabilmek gibi bazı hususların bir arada olması gerektiğini vurgulamaktadır. Başka bir anlatımla, yazma hem bağdaşıklık hem de tutarlılık özelliklerini içinde barındırmalıdır. Bağdaşıklık, bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkilerini kuran, dille ilgili özelliklerin tümünü belirten bir kavramdır (Günay, 2007) ve gönderim, değiştirim, eksilti yapı, bağlaç ve kelime bağdaşıklığı gibi unsurları kapsar. Tutarlılık ise mantıksal örüntü ile okuyucunun metni kavrama sürecini belirten bir kavramdır. Dolayısıyla, bireye kendini etkili bir biçimde ifade etme becerisi kazandırdığı göz önüne alındığında neden yazma becerisinin en zor beceri olduğu daha rahat anlaşılacaktır.

Yazma sürecinin öğrenci için etkili gerçekleşmesi için belirli amaçların ele alınması gereklidir: 1) öğrencilerin duygu, düşünce, deneyim ve izlenimlerini etkili bir şekilde anlatabilme yeteneklerini geliştirmeleri, 2) deneyimlerinde neyi, nerede, ne zaman ve nasıl ifade etmesi gerektiğini sezmelerine ve 3) bu öğretileri uygulamaya geçirerek beceriye dönüştürmelerine yardımcı olmaktır. Göçer (2010:181) öğrencilerin geliştirmesi istenen davranışlarını genel olarak 14 başlıkla aşağıdaki şekilde ele almaktadır:

1. Kendilerini yazılı olarak ifade etme becerisi kazanma,
2. Türkçe dilsel yapı ve sözcükleri doğru ve eksiksiz yazabilme,
3. Yazım kurallarını kestirebilme ve uygulayabilme,
4. Yazı türlerini tanıma ve yazıyı (günlük, mektup, duyuru, dilekçe, form vb.) biçim ve anlatım özelliklerine uygun yazabilme,
5. Metinde geçen olay ve düşüncelerin mantıklı bir düzen içinde sunulmasını anlayabilme,
6. Metinlerde sıkça kullanılan anlatım çerçevelerini tanıma,
7. Bütün alanlarda öğrencilerin bütüncül öğrenmesini sağlama,
8. Hikâye, roman, şiir, drama, oyun vb. yaratıcılık isteyen türlerde iyi bir düzenleme yapabilmeyi kavrama,
9. Kendisinin ya da akranının yazısını okuyup yazım, anlatım ve anlam yönlerinden düzeltme alışkanlığı kazanma,
10. Yazma sürecini içselleştirebilme; yazma istek ve zevkini hissetme,
11. Yazmada bilgi vermenin yanı sıra okuyanların zevk almasını da sağlamak,
12. Yaratıcı yazılar yazma becerisi kazanma,

13. Bir yapıtı, bir düşünce ya da görüşü açıklayan, tartışan eleştirel yazılar yazabilme,
14. Yazma eğitimini sınıf içi çalışmayla sınırlı bırakmama, sınıf dışında da yazma alışkanlığı kazanmasını sağlamaktır.

Okuma sürecinde olduğu gibi yazma sürecinde de öğrencilerin geliştirip yararlanabileceği iki strateji türü vardır: Üstbilişsel stratejiler ve bilişsel stratejiler. Üstbilişsel stratejiler, bilişsel stratejilerin düzenlenmesinde belirleyici bir işlev gören bilinçli veya bilinç dışı zihinsel etkinliklerle ilgili olup 4 farklı süreçte gerçekleşmektedir: 1) *Göreve odaklanma* (görev esnasında uygulanabilecek önemli konuyu ve konunun sunulacağı dil bilgisi yapısını belirleyebilme, amaç belirleme, bilgi toplama, beyin fırtınası yapma, konuyu değişik açılardan irdeleme); 2) *Seçici dikkat* (görev için önemli olan bilgiye odaklanma); 3) *Öz-değerlendirme* (görev sonrası dil kullanımı ve öz değerlendirmeyi belirleme) ve 4) *Öz-denetim* (dil kullanımını kontrol etme, doğruluğunu saptama, gerekirse başka örnek metinden yardım alma ve kendini değerlendirme).

Bilişsel Stratejiler ise dilsel girdinin kavranıp depolanması ya da daha sonra hatırlanmak üzere uzun süreli belleğe alınmasıyla ilgili zihinsel etkinliklerle alakalı olup 4 farklı süreçte gerçekleşmektedir: 1) *Tekrar* (Öğrenme görevi sırasında sözcük ya da kalıpları tekrarlama, dünya bilgisini kullanma,); 2) *Gruplama* (görev için gerekli materyali kümeleme/salkım yöntemi kullanma, sınıflandırma, sıralama ve genel özelliklerine göre tasnif etme); 3) *Ayrıntılandırma* (yeni bilgiyi bilinen bilgiyle ilişkilendirme ve anlamlı çağırımlar yapma, gerekirse başkalarıyla etkileşime girme) ve 4) *Özetleme* (bilginin özetini çıkarma).

1.4. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Okuma Kazanımları

İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının yazma kazanımları, MEB Türkçe Dersi Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından öğrencinin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, kendini ifade etmede yazmayı bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmelerini sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin konuşma ve dinleme, okuma ile ilgili çalışmalarla bütünleştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir. Bu düşünceden hareketle programda yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır. Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi için yazma çalışmalarının öğrenci tarafından gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerekir. Kısaca, öğretim programında öğrenciden, yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeleri, yazım ve noktalama hatalarını, anlatım akışında ve iç tutarlılığında uyumsuzluklar varsa bunları belirlemesi, düzeltmesi ve metni yeniden yazması veya düzenlemesine dönüştürülmesine yönelik çeşitli kazanımlara aşağıda yer verilmiştir:

T6.3. YAZMA

T6.3.1. Hikâye edici metinler yazar.

T6.3.1.1. Belirlediği konu etrafında bir taslak oluşturur.

T6.3.1.2. Oluşturduğu taslakta giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verir.

T6.3.1.3. Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanır.

T6.3.1.4. Herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazar.

T6.3.1.5. Anlatımı zenginleştirmek için anlatım yöntemlerinden yararlanır.

T6.3.1.6. Ana fikri ve konuyu bir bütünlük içinde sunmak için metnin bölümlerini birbiriyle ilişkilendirir.

T6.3.1.7. Metne uygun bir başlık belirler.

T6.3.2. Herhangi bir işin yapılması, işlemin gerçekleştirilmesi vb. konularda işlem basamaklarını sırası ile yazar.

T6.3.3. Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bağlama ögelerini kullanır. *ör.: rağmen, üstelik, ne de olsa, dolayısıyla, hiç değilse vb.*

T6.3.4. Bilgilendirici metinler yazar.

T6.3.4.1. Konu başlığını ve ana fikri belirler.

T6.3.4.2. Belirlediği konu ve amaç etrafında bir taslak metin oluşturur.

T6.3.4.3. Hazırladığı taslakta giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verir.

T6.3.4.4. Metnin ilk paragrafında amacını açıkça ifade eder.

T6.3.4.5. Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları görüşünü desteklemek için kullanır.

T6.3.4.6. Gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar.

T6.3.4.7. Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.

T6.3.4.8. Sunduğu görüşleri, gerekçeleri ve kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.

T6.3.4.9. Metne uygun bir başlık belirler.

T6.3.5. İçeriğe uygun atasözleri, deyimler, özdeyişler kullanır.

T6.3.6. Çekim eklerini (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hâli) ve yapım eklerini doğru kullanır; kök bilgisi ile ilişki kurar.

T6.3.7. Zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.

T6.3.8. Yazma çalışmalarında, kaynaştırma (y, ş, s, n) harflerini doğru kullanır.

T6.3.9. Yazdıklarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.

T6.3.10. Yapım eklerini bilir; basit, birleşik ve türemiş sözcükleri ayırt eder.

T6.3.11. Gerektiğinde anlatımı zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.

T6.3.12. Metin yazımında özgünlük, yalınlık, duruluk, açıklık ve akıcılık özelliklerini kullanır.

T6.3.13. Yazdıklarını gözden geçirir.

Programda da görüldüğü üzere metinlerin anlamlandırılması ve yapılandırılması için maddelerin tek tek yerine getirilmesi öğrencilerin yazmadaki kazanımlarıyla sonuçlanacaktır. Bunun sonucunda öğrenciler bir taraftan olayları oluş sırasına göre yazma becerisine ulaşırken, diğer taraftan dil yapılarının özelliklerini belirleyip metin yazımında özgünlük, yalınlık ve akıcılık özelliklerini kavrar.

1.5. Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, bireylerin belirli özelliklere sahip olup olmadıklarının sahipse oluş derecesinin belirlenerek sonuçlarının sembollerle ifade edilmesidir (Derman, 2013: 527-8). Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma yani öğrencinin belirli bir öğretime başladığı andan itibaren gelişim göstermesi beklenen ve gelişimin az ya da beklendiği gibi olmadığı durumda ise gözden geçirilme ve iyileştirme sürecidir (Yılmaz ve Sünbül, 2000: akt. Derman, 2013: 530). Kısaca, ölçme, öğretim etkinliklerinin sayısal verilerle ifadesi yani bir betimleme işlemi iken değerlendirme ise sayısal ifadelerin belli ölçütlere göre

yorumlanması ve yargıya dayandırılmasıdır. Dolayısıyla, çeşitli nedenlerle (gelişimi izleme yani biçimlendirici değerlendirme, dönem sonu başarıyı izleme, öğretme ve öğrenme sürecini izleme değişik zamanlarda yapılabilir (Bartlett ve Burton, 2014). Kazanımların değerlendirilmesine yönelik olarak kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin doğru, tutarlı, geçerli ve sonraki öğrenme süreçlerini de olumlu yönde etkileyen nitelikte olması gerekir (MEB, 2015: 10, <http://iogm.meb.gov.tr>). İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin ölçme ve değerlendirme genel esaslı maddeleri (M.32-48) (<http://slideplayer.biz.tr/slide/2441864>) gereğince (M:32-f-ğ); öğrenci başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikleri bir bütün olarak ele alınır; öğrenci başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır; öğrencilerin başarısının ölçülmesinde kullanılacak araçlar geçerlilik, güvenilirlik, kullanılabilirlik özelliklerine sahip olmalıdır ifadeleri ele alınmıştır. M. 33 ise Puan ve Notla Değerlendirme ile ilgilidir. Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmenin genel esasları ile derslerin öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımlarını dikkate alarak öğrencilere sınav uygulamasına yönelik çalışmaları kapsar ve sınavların 100 tam puan üzerinden değerlendirildiğini vurgular. **Ölçme ve Değerlendirmenin Niteliği ile ilgili olan** Madde 35 ise bu çalışmanın kapsamını oluşturan—4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflardaki sınav sayısı ile ilgili M. 36 sınav süresinin bir ders saatini aşamayacağı ve derslerin özelliğine göre; a) Klasik sınav türünde soru sayısını belirler, b) Çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu, doğru/yanlış, tamamlamalı ve benzeri sınav türlerinde soru sayısının nasıl olması gerektiğini belirtir, c) Soruların konulara göre dağılımı yapılırken ağırlık konuların neler olması gerektiğinin esasını ortaya koyar.

Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi ile ilgili olan Madde 47 İlköğretimde öğrencinin, kendi yaş grubu içinde bir bütün olarak yetiştirilip değerlendirildiğini belirtir. İlköğretim'in, öğrencilerin derslerdeki başarısızlığına bakılarak elenecekleri bir dönem değil, öğretim programlarında öngörülen derslerin ve sosyal etkinlik çalışmalarının ortak katkısıyla ilgi ve yeteneği ölçüsünde yetiştirilecekleri bir dönem olarak değerlendirilmesi gerektiğinin altını çizer. Yönetmelikteki bu bilgiler ışığında sınavların, öğrencilerin ders ve etkinliklere katılımıyla Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi kazanımlarının değerlendirildiği bir araç olduğu söylenebilir. Sınavların değerlendirilmesinde bütüncül (holistic) ve analitik olmak üzere iki farklı rubrik kullanılmaktadır. Metnin tamamının bütünsel açıdan değerlendirilmesi durumunda bütüncül rubrik kullanılırken alt beceriler ve alt başlıkların değerlendirilmesi söz konusu olduğunda ise analitik rubric kullanılır. Bütüncül değerlendirme genellikle ölçülecek performansın boyutlarının ayrımının zor olması durumunda tercih edilir. Analitik değerlendirme, bütünsel değerlendirmenin aksine, öğrencinin performansı hakkında daha çok bilgi verir, yanlışlık çok azdır ve değerlendirilen dil becerisinin her yönüyle açığa çıkmasına olanak sağlar (Wiseman, 2012: 60). Bir başka anlatımla, analitik değerlendirmede, puanlama kriterlerine nasıl puan verilebileceği ya da verilemeyeceği konusu son derece belirlidir. Zira öğrencilerin verdiği bütün cevaplar tek tek incelenerek belirlenmiş kriterlere göre puanlanır ve öğrenme eksikliği olan konuların ortaya çıkmasına daha çok olanak sağlar. Tüm bu genel esaslı maddeler öğrenci başarısını tümleşik yönde etkileyen unsurlardır ve bu çalışmanın de çıkış noktasını oluşturmaktadır.

İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bunların sözcük öğretimi (Gündoğdu, 2012; Bora, 2016), yazma öğretimi (Göçer, 2010; Köse, 2010; Bekaroğlu, 2007; Güfta ve Özçakmak, 2013; Akbaba ve Yalçın, 2016; .), dil bilgisi öğretimi (Avcı, 2012; Bağcı, 2010), okuma öğretimi (Ertürk, 2008; Ürün-Karahan ve Taşdan, 2016; Tuzlukaya, 2013), öğretim programları (Alver ve Sancak, 2015), ders kitaplarındaki metin türleri ve okunabilirlik durumu (Çeçen ve Çiftçi, 2007; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Tüm, 2016) ve drama (Maden, 2010) gibi konulara odaklandığı görülmektedir. Ancak yapılan alan yazın taramasında öğrencilerin tümleşik becerilerini ortaya koyacak ve dönem boyunca elde ettikleri bilgilerinin değerlendirilmesiyle ilgili bir çalışmaya

rastlanmamıştır. Bu durum göz önüne alındığında bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşüncesiyle aşağıdaki sorulara cevap bulma amaçlanmıştır:

1. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin Türkçe sınavlarında tümleşik becerilerini (Okuma ve Yazma) uygulama düzeyi nedir?
2. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin Türkçe sınavlarında okuma metni sorularına cevap verme yaklaşımları nedir?
3. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin Türkçe sınavlarında dil bilgisi bölümünden yararlanma düzeyleri nedir?
4. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin Türkçe sınavlarında okuma metninden yazma bölümünde yararlanma düzeyleri nedir?
5. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi sınavı bölümlerinin tümleşik becerilerin değerlendirilme durumu nedir?
6. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi sınavı bölümlerinin alt-becerilerinin değerlendirilme durumu nedir?

2. Yöntem

2.1. Evren ve Örneklem

Bu betimsel çalışma, İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi birinci dönem ikinci yazılıda yer alan üç ayrı (okuma, dil bilgisi ile yazma) bölümün tümleşik beceriler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 2016-2017 yılında ilköğretim okullarının 5, 6, 7 ve 8. Sınıfları için ders kitabı olarak kabul edilen, destek hizmetleri genel müdürlüğünün 10.04.2015 gün ve 3897207 sayılı yazısı ile beşinci defa basılmış olan Türkçe Ders kitabını kullanan 6. Sınıf öğrencilerinin birinci dönem ikinci yazılı kâğıtları oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini Adana ilinde bulunan bir okuldaki tüm 6. Sınıflara (12 Şube) verilen sınav kâğıtlarının rastlantısal şekilde her sınıftan üçer kâğıt seçilmesiyle sınırlandırılmıştır.

2.2. Veri toplama

Araştırmada belli bir amaca dönük olarak kaynakları değerlendirme işlemlerini kapsamı açısından belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada veri toplama aracı 6. Sınıf Türkçe Dersi birinci dönem ikinci yazılı sınav kâğıtları. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve Çalışma Kitabı oluşturmaktadır.

2.3. Veri analizi

Bu betimsel çalışmada toplanan verilerin 6. Sınıf Türkçe Dersi birinci dönem ikinci sınavını oluşturma nedeni öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin daha rahat değerlendirilebilmesidir. Frekans hesaplamalarıyla okuma bölümünün açık uçlu sorularına vermiş oldukları cevaplar, dil bilgisi bölümlerinin cevaplandırılması ile dil yapılarına olan farkındalıkları ile yazma bölümünde uyguladıkları dil yapılarının yazılı kompozisyonun tümleşik olarak değerlendirilmesi yapılmış olup elde edilen bulgular tablolarda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

2.4. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıklarını Adana ilinde bulunan sadece bir okuldan elde edilen 6. Sınıf sınav kâğıtları, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 2016-2017 yılında ilköğretim okullarının 5, 6, 7 ve 8. Sınıfları için ders kitabı olarak kabul edilen, destek hizmetleri genel müdürlüğünün 10.04.2015 gün ve 3897207 sayılı yazısı ile beşinci defa basılmış olan Türkçe Ders Kitabı, Çalışma Kitabı ile sınavda okuma metninin oluşturulduğu temayı içeren bir ünite oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetlerinin doğrudan başarıyı etkilemesiyle ilgili faktör çalışma dışı bırakılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmada, Türkçe sınavında sorulan okuma metninin konusuyla ilgili olan İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitabı ile çalışma kitabında yer alan metinlerdeki cümle sayısı, sözcük sayısı ve cümle başına düşen sözcük sayısı değerlendirilerek sınavda yer alan okuma ve yazma bölümünde de bütünleşik açıdan benzerlik olup olmadığı araştırılmıştır. 1. Araştırma sorusu olan İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi sınavlarında öğrencilerin tümleşik becerilerini (Okuma ve Yazma) uygulama düzeyi ile ilgili elde edilen bilgiler aşağıdaki tablolarda sunulmuş ve tartışılmıştır.

Tablo 1

İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alan Cümle ve Sözcük Sayıları

Kitap (MEB-İlköğretim)	Metinde Yer Alan Sözcük Sayısı	Metinde Yer Alan Cümle Sayısı	Cümle Başına Sözcük Sayısı
İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitabı	1. Metin 1257	92	13,6
	2. Metin 400	31	12,9
İlköğretim 6. sınıf Türkçe çalışma kitabı	1. Metin 138	9	15,3
	2. Metin 81	7	11,5

Tablo 1’de görüldüğü gibi İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitabı ile çalışma kitabında rastlantısal seçilen iki metinde yer alan sözcük ve cümle sayıları verilmiştir. Bu sayılar öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı okuma etkinliklerini yerine getirirken maruz kaldıkları sözcük ve cümleleri göstermektedir. Ders kitabındaki metinlerin sözcük sayısının (1. Metin 1257; 2. Metin 400) çalışma kitabındaki metinlerde yer alan sözcük sayısından (1. Metin 138; 2. Metin 81) belirgin bir biçimde fazla olduğu görülmektedir. Metinlerde yer alan cümle sayısına bakıldığında yine benzer bir durum vardır. Ders kitabındaki cümle sayısı (1. Metin 92; 2. Metin 31) ile çalışma kitabında yer alan cümle sayısı (1. Metin 9; 2. Metin 7) arasında büyük bir fark gözlenmiştir. Cümle başına düşen sözcük sayısında ise ders kitabında iki metin arasındaki oran benzerlik taşırken (1. Metin 13,6; 2. Metin 12,9) çalışma kitabındaki oranlar oldukça belirgindir (1. Metin 15,3; 2. Metin 11,5). Bu durumun sınavda 6. Sınıf öğrencilerinin kullanmakta olduğu Türkçe ders kitabının da konusu olan tema ile ilgili hazırlanan “Atatürk’te Okuma Tutkusu” metnindeki sözcük sayısı, cümle sayısı ve cümle başına düşen sözcük sayısı ile ilgili sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Birinci Dönem İkinci Sınavda Sorulan Okuma Metnindeki Cümle ve Sözcük Sayıları

Sınavda Verilen Okuma Metni	Metinde Yer Alan Sözcük Sayısı	Metinde Yer Alan Cümle Sayısı	Cümle Başına Sözcük Sayısı
Atatürk’te Okuma Tutkusu	109	10	10,9

Tablo 2’de görüldüğü gibi sınav metninde yer alan sözcük sayısı (109), cümle sayısı (10) ve sözcük sayısı (10,9) oransal olarak kıyaslandığında ders kitabı (yaklaşık 13,6 sözcük) ve çalışma kitabı (15,3) ile farklılık görülmektedir. Sınav için hazırlanan okuma metni cümle bazında incelendiğinde cümlelerin 5-15 sözcükten oluşturulduğu gözlenmiştir (1. ve 6. cümle 12 sözcük; ikinci cümle 13; üçüncü cümle 7; 4. ve 10. cümle 11; beşinci cümle 15; yedinci cümle 14; sekizinci cümle 5 ve dokuzuncu cümle 9 sözcükten meydana gelmektedir. Ancak ortalama olarak ele alındığında cümle başına düşen sayının 10,9 olması sınav süresince öğrencilerin başka sorulara cevap verme süresi de göz önüne alındığında olumlu karşılanabilir. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Sınavı ile ilgili bilgi ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Sınavının Bölüm, Tür, Sınıflandırma ve Puanlaması

Sınav Bölümleri	Soru Türleri	Soruların Sınıflandırması	Soruların Puanlaması
I. Okuma	1. Açık uçlu	Bilgi	10
	2. Açık uçlu	Kavrama	10
	3. Açık uçlu	Değerlendirme	10
II. Dil bilgisi	4. Çoktan seçmeli	Kavrama	5
	5. Boşluk doldurma	Uygulama	10
	6. Çoktan seçmeli	Bilgi	5
	7. Çoktan seçmeli	Bilgi	5
	8. Eşleştirme	Kavrama	10
	9. Çoktan seçme	Kavrama	5
	10. Serbest yazma	Sentez ve değerlendirme	30
3 Bölüm	5 Soru türü	5 Değerlendirme	100

Tablo 3, sınav bölümleri, soru tür, sınıflandırma ve puanlaması ile ilgili bilgiler vermektedir. Öğrencilerin bilgilerini sorgulayan sınav: okuma metni, dil bilgisi ve yazma olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Okuma metni üç açık uçlu sorudan, dil bilgisi bölümü altı sorudan (çoktan seçmeli (4), boşluk doldurma (1) ve eşleştirmeli soru (1)) ve yazma bölümü kompozisyon yazmadan (serbest yazma) oluşmaktadır. Soruların sınıflandırılması incelendiğinde okuma bölümünde bilgi, kavrama ve değerlendirme sorularından yararlandığı görülmektedir. Dil bilgisi bölümünde öğrencilerin bilgi (2), kavrama (3), ve uygulama (1) becerileri ölçüldüğü, yazma bölümünde ise sentez ve değerlendirmeye dayalı olarak serbest yazma sorulduğu gözlenmiştir. 2. Araştırma sorusu olan İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin Türkçe sınavlarında okuma metni sorularına cevap verme yaklaşımları ile ilgili sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

İlköğretim 6. Sınıf Sınav Kağıtlarında Öğrencilerin Okuma Bölümüne Verdikleri Cevaplar

Öğrenci	Öğrenci Sınav Kağıtlarının Okuma Bölümündeki Cevapların Değerlendirilmesi						
	Cinsiyet	1. soru		2. soru		3. soru	
Ö1	K	M*	D*	M	D*	M	D*
Ö2	E	K*	D	K	D	K	D
Ö3	K	K	D	K	D	K	D
Ö4	K	M		M		M	
Ö5	K	K		K	D	M	
Ö6	K	M		M		M	
Ö7	K	K		K		K	D
Ö8	E	K		K		M	
Ö9	K	M		M		M	
Ö10	K	M		M		M	
Ö11	K	M		M		M	
Ö12	E	M		M		M	
Ö13	E	M		M		M	
Ö14	K	M		M		M	
Ö15	E	M		M		M	
Ö16	E	M		M		M	
Ö17	E	M		M		M	
Ö18	K	K		K		K	
Ö19	E	K	D	M		M	
Ö20	K	M		M		K	
Ö21	E	K		K		K	
Ö22	E	M		K		M	
Ö23	E	M		M		M	
Ö24	K	M		K		K	
Ö25	E	K	D	K	D	M	
Ö26	K	K	D	K		K	D
Ö27	E	K		K		K	D
Ö28	K	M		M		M	
Ö29	E	K		K	D	K	D
Ö30	E	K		K		K	
TOPLAM	30						

*M-metinden alıntı *K-kendi cevabı

*D-devrik cümle

Tablo 4. Öğrencilerin kız ve erkek olarak dağılımı, okuma bölümünde açık uçlu sorulara verdikleri cevapların metinden alıntı (*M), kendi cevabı (*K) veya devrik (*D) olup olmadığı ile ilgili bilgiler sunmaktadır. Tablo 4. incelendiğinde erkek ve kız sayısının birbiriyle aynı oranda olduğu görülmektedir. Bu çalışmada sadece cümle sayıları açısından cinsiyet durumu göz önüne alınmış diğer faktörler çalışma dışı bırakılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri sonuçlar Tablo 5.'te gösterilmektedir.

Tablo 5

İlköğretim 6. Sınıf Sınav Kağıtlarında Öğrencilerin Okuma Bölümüne Verdikleri Cevapların Frekansı
Sınav Kağıtlarındaki Okuma Bölümü Sorularının Değerlendirilmesi

	1. Soru		2. Soru		3. Soru	
	N	f	N	f	N	f
*M	17	56,66	16	53,33	19	63,33
*K	13	43,33	14	46,66	11	36,66
*D	6/13	46,15	6/14	47,15	7/11	53,84
Toplam	30	100	30	100	30	100

*M-metinden alıntı *K-kendi cevabı *D-devrik cümle (kendi cümlesinin devrik olması ya da okuma metninden alıntılıyıp kendisinin de ekleme yaptığında ortaya çıkan yanlışlık)

Tablo 5'te görüldüğü üzere okuma metninde yer alan açık uçlu sorulara verilen cevapların çoğunluğunun (1-3. Soru, %57,77) metinden alınarak verildiği görülmektedir. Bilgi sorusu olan birinci soruda öğrencilerin (%56,66) kendi düşüncelerini aktarırken doğrudan metinden yararlandıkları görülmektedir. Kendi cevaplarını yazanların oranı ise %43,33 olarak gözlemlenmiştir. Kavrama sorusu olan ikinci soruda öğrencilerin doğrudan metinden alıntılıyarak verdikleri cevaplar (%53,33) ile kendi cevaplarını verdikleri (%46,66) arasındaki fark vardır ancak bilgi sorusuna göre daha azdır. Değerlendirme sorusunda ise fark belirgin olarak görülmektedir. Yani öğrencilerin çoğunluğu (%63,33) bu soruya doğrudan metinden alıntı yaparak cevap vermişlerdir. Kendi fikriyle soruya cevap verenlerin oranı ise %36,66 olarak kalmıştır. Değerlendirme her soru ile ilgili yapıldığında öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevapta 17 sorunun (*M- %56,66) doğrudan metinden alınarak yazıldığı; 13 sorunun (*K- %43,33) ise öğrencilerin kendileri tarafından cevaplandırıldığı ancak 13 cevaptan 6 tanesinin devrik cümleden (*D- %46,15) oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde 16 sorunun (*M- %53,33) doğrudan metinden alındığı; 14 sorunun (*K- %46,66) kendi cevabı olduğu ancak 13 cevaptan 6 (*D- %46,15) tanesinin devrik cümleden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin üçüncü soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde 19 sorunun (*M- %63,33) doğrudan metinden alındığı; 11 sorunun (*K- %66,66) kendi cevabı olduğu ancak 11 cevaptan devrik yaptığı cümlelerin 7 (*D- %53,84) olduğu görülmektedir. Sonuçlar öğrencilerin kendileri tarafından verilen ve devrik olan cümlelerin oranının birinci soruda %46,15, ikinci soruda %46,15 ve üçüncü soruda ise %53,84 oranında yanlış yaptıklarını göstermektedir.

Okuma bölümü soru türleri (3 adet çoktan seçmeli) incelendiğinde doğrudan metinden bulunabilecek şekilde hazırlanmış sorular öğrencilerin bilgilerini ölçmeden ziyade bulup sunma yoluyla gerçekleşmiştir. Bu çalışmanın 3. Araştırma sorusu olan İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin Türkçe sınavında dil bilgisi bölümünden yararlanma düzeyleri ile ilgili sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

İlköğretim 6. Sınıf Sınav Kâğıtlarındaki Dil Bilgisi Bölümünün Değerlendirilmesi

6. Sınıf Türkçe Dersi Sınav Kâğıtlarındaki Dil Bilgisi Bölümünün Değerlendirilmesi

Soru (4-9)	D*		Y*	
	N	f	N	f
4. Yapım eki ve çekim eki almış sözcük yazımı	18	60	12	40
5. Kelimelerin yapılarının yazımı (basit-türemiş-birleşik)	15	50	15	50
6.-de/-da yapısının yanlış yazımını bulma	20	66,66	10	33,33
7. Sayıların yazımındaki yanlışlığı bulma	23	76,66	7	23,33
8. Deyimlerle açıklamalarını eşleştirme	22	73,33	8	26,66
9. Benzetme içeren ifadeyi bulma	22	73,33	8	26,66

*D-Doğru cevap *Y-Yanlış cevap

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin dil bilgisi bölümü için altı bölüm (4-9) olarak hazırlanmış sorulara vermiş oldukları cevaplar görülmektedir. 4. Soru yapım ve çekim eki almış sözcüklerin yazımıyla ilgilidir ve 18 öğrencinin eklerin doğru şıkkını (%60), 12 öğrencinin ise yanlış olanı (%40) seçtiği görülmektedir. 5. Soru kelimelerin yapılarının yazımı (basit-türemiş-birleşik) ile ilgilidir ve doğru ve yanlış cevap yazanların oranı aynıdır (%50). Dil bilgisi bölümünün 6. sorusu cümle içerisinde -de/ -da yapısının yanlış yazımını bulma ile ilgilidir ve çoktan seçmelidir. Doğru cevap verenlerin oranı %66,66 olarak yanlış verenlerden daha fazladır (%33,33). 7. soru sayıların yazımındaki yanlışlığı bulma ile ilgili olup çoktan seçmelidir. Öğrencilerin büyük oranda bu soruya doğru cevap verdikleri (%76,66) gözlenmiştir. 8. soru olan deyimlerle açıklamalarını eşleştirme ve 9. soru olan benzetme sorusuna doğru cevap verenlerin oranı (%73,33) yanlış cevap verenlerin oranına göre (%26,66) yüksektir.

Dil bilgisi 1. bölüm sorusu olan yapım ve çekim eki almış sözcük yazımında öğrencilerin çoğunluğunun (%60) hata yaptığı gözlenmiştir. Çoktan seçmeli olan bu soruda doğru cevap öğrenciler olurken en çok yapılan problemin *kalemlerimden* ve *sınıfımızda* sözcüklerinin analiz edilememesinden kaynaklandığı görülmüştür. Ancak kompozisyonda yapım ve çekim eki alan sözcük yapılarının kullanılmasında bir hataya rastlanmamıştır. Dil bilgisi 2. bölüm sorusu ise listelenen kelime yapılarının (basit-türemiş-birleşik) boşluklara yazılması şeklindedir ve bu bölümde yapılan yanlışlık oranı %50 civarındadır. Kompozisyonda sözcüklerin yapılarının yazımında bir hataya rastlanmamıştır. Dil bilgisi 3. bölüm sorusu -de/-da yapısının yanlış yazımını bulma ile ilgilidir ve bu bölümde yanlışlık oranı %66,66'dır. Öğrencilerin, sınav kâğıtlarında bu ekleri (örneğin Ö1. *hemde*; Ö3. *oda*; Ö5. *bende*; Ö12. *işin de*; Ö15. *yazmamız da da*; Ö26. *hemde cümle de... bende.... sizde*; Ö27. *hemde, sebebide*; Ö28. *yada, oki* ve Ö30. *gerçektende*) bitişik yazdıkları görülmüştür. Ancak dil bilgisi bölümünü yanlış yapıp, kompozisyonda doğru yazan öğrenciler de vardır (Ö6 ve Ö24 dil bilgisi sorusunda *parkta* sözcüğünün doğru yazımını yanlış olarak kabul ederken Ö6 *büyüdüğünde* ve Ö24 *sözünde, orda, giydiğimde* sözcüklerini doğru yazmıştır). Dil bilgisi 4. Bölüm sayıların yazımındaki yanlışlığı bulma ile ilgilidir ve kompozisyonda bu konuda yanlışla rastlanmamıştır. Dil bilgisi 5. bölümü deyimlerle açıklamalarını eşleştirme üzerinedir ve öğrenciler tarafından büyük oranda (%73,33) doğru yapılmıştır ancak kompozisyonda deyimle rastlanmamıştır. Deyime rastlanmamasına rağmen Atasözü ve Atatürk'ün sözüne (1) (Ö8. *Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.*; ve atasözlerine (2) yer verildiği görülmüştür (Ö13. *Balık baştan kokar.* ve Ö.16. *Ne ekersen onu biçersin.*). Dil bilgisi son bölüm sorusu benzetme üzerinedir ve öğrenciler tarafından %73,33 oranında doğru yapılmıştır. Bu çalışmanın 4. Sorusu olan İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin Türkçe sınavlarında yazma bölümünde yazılı ürünlerin sayısal değerlendirilme düzeyleri aşağıdaki tabloda açıklanmaktadır.

Tablo 7

İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerin Sınavdaki Yazılı Ürünlerinin Değerlendirilmesi

Öğrenci	Cümle Sayısı	Kelime sayısı	Cümle başına düşen sözcük sayısı
Ö1-K*	7	62	8,8
Ö2-E*	8	69	8,6
Ö3-K	12	85	7,0
Ö4-K	10	83	8,3
Ö5-K	11	65	5,9
Ö6-K	10	79	7,9
Ö7-K	11	78	7,0
Ö8-E	13	113	8,6
Ö9-K	21	60	3
Ö10-K	11	76	6,9
Ö11-K	7	69	9,8
Ö12-E	5	69	13,8
Ö13-E	15	92	6,1
Ö14-K	11	76	6,9
Ö15-E	4	41	10,2
Ö16-E	9	76	8,4
Ö17-E	9	84	9,3
Ö18-K	10	77	7,7
Ö19-E	13	101	7,7
Ö20-K	11	104	9,4
Ö21-E	9	62	6,8
Ö22-E	7	60	8,5
Ö23-E	12	98	8,1
Ö24-K	7	52	7,4
Ö25-E	6	83	13,8
Ö26-K	7	67	9,5
Ö27-E	13	80	6,1
Ö28-K	7	103	14,7
Ö29-E	8	51	6,3
Ö30-E	18	94	5,2
TOPLAM	285	2478	8,69

*K-kız öğrenci *E-erkek öğrenci

Tablo 7’de öğrencilerin yazmış oldukları sınavdaki kompozisyonlar derlem açısından değerlendirilerek okuma metnine ne kadar ulaşabildikleri incelenmiştir. Kompozisyon metninin cümle sayısı, metin başına düşen sözcük sayısı ve cümle başına düşen sözcük sayıları değerlendirildiğinde toplam sınıfın kompozisyon bölümündeki cümle sayısının 285, metinde yer alan toplam sözcük sayısının 2478 ve cümle başına düşen sözcük sayısının ise 8,69 olduğu görülmektedir. Sınav metni ile kıyaslandığında cümle başına düşen sözcük sayısı 10,9 olarak görülmektedir. Bu sonuçlardan da görüleceği üzere öğrencilerin ders kitapları (yaklaşık 12) ile çalışma kitaplarında (yaklaşık 13) okudukları metinde yer alan cümle başına düşen sözcük sayısından daha az kullanmışlardır. Çalışmada kız ve erkek öğrencilerin cümle sayısına bakıldığında birbirine yakın oranlar görülmekle beraber kız öğrencilerin cümle sayılarının (KÖ9-21 cümle; KÖ3-12; KÖ5, KÖ7, KÖ10, KÖ14, KÖ20-11 cümle; KÖ4, KÖ6, KÖ18-on cümle; KÖ1, KÖ11, KÖ24, KÖ26, KÖ28-yedi cümle) erkek öğrencilerden (EÖ30-18 cümle, EÖ13-15 cümle; EÖ8, EÖ19, EÖ27-13 cümle, EÖ23-on iki cümle; EÖ16. EÖ17, EÖ21-dokuz cümle; EÖ2, EÖ 29-sekiz cümle; EÖ22-yedi cümle; EÖ25-altı cümle; EÖ12-beş cümle, EÖ15 ise dört cümle) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin yazdığı en çok sayıdaki cümle 21 iken, erkek öğrencilerin yazdığı 18 cümledir. En az yazılan cümle sayısı dördür ve erkek öğrenci yazmıştır, kız

öğrencilerin yazdığı en düşük cümle sayısı ise yedidir. Cümlelerin yapı bakımından incelenmesi başka bir çalışma alanıdır ve bu çalışma sadece 6. Sınıf Türkçe birinci dönem ikinci sınavı ile sınırlandırılmıştır.

Bu çalışmanın 5. araştırma sorusu ise İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi sınavı bölümlerinin tümleşik becerilerin değerlendirilme durumu ile ilgilidir ve yazılı metinler incelendiğinde dil bilgisi bölümünde sorulan benzetme kullanımına rastlanmıştır. (Ö27. *Kitap insanın can dostudur.* Ö26. *Kitap okuyanların yolunu bir fener gibi aydınlatır.* Ö25. *Kitap ışıktır.* Ö20. *Kitap insanı kötü yola düşmekten kurtarır.* Ö7. *Kitap bizi başka yere götüren dünyadır.* Ö18. *Kitap bizi daha iyi yerlere çıkaran basamaktır.* Ö16. *Kitaplar öğretmenler gibi yolumuzu aydınlatır.* Ö14. *Kitap kıyafet gibi hep yanımızdadır.* Ö12-Ö9. *Kitaplar yol göstericidir. Kitaplar bize en yakın arkadaşdır.* Ö11. *Kitaptaki bilgiler hayatımız boyunca bu uzun yolda yanımızda yürür.* Ö17. *Kitabın tadı başkadır.*). Yazılı ürünlerde verilen tüm bu örnekler dil bilgisi bölümünün benzetme kısmı ile paralellik göstermekte ve olumlu sonuçlar içermektedir. Yani bu çalışmada elde edilen sonuçlar öğrencilerin benzetme konusunda kazandıkları bilgilerini yazılı metine aktarabildiklerini göstermektedirler.

Bu çalışmanın 6. Araştırma sorusu İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi sınavı bölümlerinin alt-becerilerinin değerlendirilme durumu ile ilgilidir ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Türkçe Öğretim programı yazma kısmında bağlaç (T6.3.3. Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bağlama ögelerini kullanır. *ör.: rağmen, üstelik, ne de olsa, dolayısıyla, hiç değilse vb.*) örnekleri verilmesine rağmen Türkçe ders ve çalışma kitabında çalışmanın gerçekleştirildiği temada bu bağlama ögelerinden daha farklı bağlaçların kullanımına rastlanmıştır (ancak (2); bu sebeple (5); böylece (1); özellikle (1); ilk olarak (1); bunun üzerine (1); bununla birlikte (1)). Ancak 6. Sınıf Türkçe dersi sınavının dil bilgisi bölümünde bağlaçlara yer verilmediği görülmüştür. Bununla birlikte, Öğrenci sınavlarının yazılı ürünlerinde ise bu bağlaçlara rastlanmıştır (*çünkü* Ö7, Ö8, Ö13, Ö18, Ö22, Ö23 ve Ö29; *bu sebeple* Ö8, Ö12, Ö17; *böylece* Ö17. Bu bağlaçların yanı sıra öğrencilerin yazılı ürünleri bağlaçlar açısından incelendiğinde çok daha farklı bağlaçlar kullandıkları görülmüştür (*hatta* Ö1, Ö29; *mesela* Ö3, Ö4, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö22, Ö23, Ö26; *öncelikle* Ö18; *kısacası* Ö4, Ö13, Ö24, Ö25, Ö26; *elbette* Ö9; *ki* Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö20, Ö25). Bu sonuçlar da öğrencilerin daha önceden öğrenmiş oldukları bağlama ögelerini yazılı ürünlerinde kullanabildiklerini ortaya koymaktadır.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ders kitaplarındaki metinlerin uzun olması öğrencilerin zihinsel işlemlerini yapmaları ve değişik türden cümle görmeleri açısından yararlı olabilir. Ancak aynı durumun çalışma kitaplarında sunulan metinler için de aynı zenginlikte olması beklenir. Bu çalışmada ders kitapları ile çalışma kitapları arasında metin uzunluğu açısından belirgin fark olduğu ortaya çıkmıştır. Sınav metinlerinin de ders kitaplarında olan metinlerle paralellik göstermesi önemlidir. Sınav metninde yer alan sözcük, cümle ve sözcük sayısı oransal olarak kıyaslandığında ders kitabı ve çalışma kitabında farklılık olduğu görülmektedir. Bunun nedeni verilen sınav süresinde öğrencilerin birçok dil becerisi kullanmalarının ölçme ve değerlendirmesi olarak görülebilir. Sınav okuma metninin cümle yapıları incelendiğinde ise ağırlıklı olarak sıfatfiil, isimfiil, geçmiş zaman yapılarının kullanıldığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin yazılı ürünlerinde karşılaşılan yapılar çoğunlukla geçmiş zaman ağırlıklıdır. Bu da öğrencilerin tümleşik becerilerden yararlanamadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin bütünleşik beceriler ile ilgili problemlerinin üstesinden gelinebilmesi için dil bilgisi ve yazma derslerinin kitaptan bağımsız değil metne dayalı olarak paragraf yazma veya özet çıkarma şeklinde yapılması yazma becerilerini daha çok geliştirilebilir.

Türkçe sınavının okuma metninin kitaptaki temadan seçilmesi öğrencilerin soruları metinlerarasılık teorisine göre cevaplamalarına olanak sağlamaktadır. Ancak soru türlerinin de sadece açık uçlu ve bilgi odaklı değil, kavrama, analiz yapma, sentezleme ve değerlendirmeye göre farklı tarzlarda hazırlanması öğrencilerin cevap verirken zihinsel işlemlerini daha çok kullanmalarına neden olacaktır. Okuma metninde bağlaçlara yer verilmediği gözlenmiştir. Halbuki, gerek okuma gerekse

yazma becerilerinin tutarlılık ve bağdaşıklık açısından geliştirilebilmelerinin yolu örnek metinlerde öğrencilere bağlaçların kullanılma şeklini sunmaktır.

Sınavda dil bilgisi sorularının seçenekli olması öğrencilerin bilgi ve kavrama dayalı olarak cevap vermelerine neden olacağı için üretimsel ve algısal yapıların sorulması zihinsel işlemlerin daha doğru uygulamasına zemin hazırlayabileceği için tercih edilmelidir. Örneğin yapım ve çekim eki almış sözcük yazımının çoktan seçmeli olarak sorulması öğrencilerin hata yapmalarına neden olabileceği gözlenmiştir. Halbuki, analiz ve değerlendirme soruları öğrencilerin ulaştıkları yeni bilgiyi eski bilgiyle pekiştirmelerine, metnin çözümlenmesi ve anlamlandırılmasına, dünya bilgisi ile kendi deneyimlerini zihinlerinde değişik işlemlerden geçirerek ortaya koymasına neden olacağından daha kalıcı öğrenmeyle sonuçlanacaktır. Böylece öğrenci dil kurallarını bilme; biçimbirimleri ayırt etme; sözcük ve sözcük öbeklerini tanıma, sözcük ve sözcük gruplarından anlam kurma, sözdizimini kavrama, cümleleri yapılandırabilme ve farklı yapıları tanıyarak yazılı üretimi gerçekleştirme gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir.

Türkçe sınavının yazma bölümünde öğrencilerden kompozisyon yazmalarının (serbest yazma) istenmesi konuyu değişik açılardan irdeleme, dil becerilerini ve dünya bilgisini kullanma, istenilen bilgiyi algılama ve üretebilme açısından önemlidir. Öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlar derlem açısından değerlendirilerek okuma metninden ne kadar yararlanabildikleri incelenmiş ve sonuç olarak fazla yararlanamadıkları gözlenmiştir. Okuma metninde geçen kültürel ve ahlaki değerleri yansıtan deyim ve Atasözleri kompozisyonda incelenmiş deyimlere yazılı metinde rastlanmadığı ancak atasözlerine yer verildiği görülmüştür. Cümlelerin yapı bakımından incelenmesi başka bir çalışma alanıdır ve bu çalışma sadece 6. Sınıf Türkçe birinci dönem ikinci sınavındaki tümleşik becerilerin ne kadar yayınıp yayınımadığıyla sınırlandırılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda Türkçe dersi sınavının bütünlük açısından değerlendirildiğinde gerek hazırlanan metin ve sorular gerekse dil bilgisi yapıları ile kompozisyon yazımı arasında tutarlılık olmadığı, soruların öğretim programında sadece ana fikri bulma, yardımcı fikirleri bulma, metniden anlam çıkarma ve atıfta bulunma, kahramanların özelliklerini belirleme, kanıtlarla desteklenmiş görüşleri ayırt etme özelliklerini kapsadığı ancak anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını fark etme ile metnin türünü belirler, başlık ve içerik uyumunun sorgular maddelerinin sorgulanmadığı görülmüştür. Söz varlığı konusunda ise kelimenin cümle içinde kazandığı anlam ile farklı anlamını içeren maddeleri kapsadığı ortaya konmuştur. Yazma becerisi açısından ele alındığında metin içerisinde tutarlılık, Atasözü kullanımı, çekim ve yapım eklerini doğru kullanımı, zamir, edat ve bağlaç konusunun ise kısmen değerlendirildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra, zamirlerin cümledeki işlevini fark etme ile edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder maddelerini değerlendirilmediği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, öğrencilerin tümleşik becerilerini ortaya koymalarında öğrencilerin sadece algısal değil üretimsel becerilerinde de kendini daha iyi ifade etmeleri örneklerin bol sayıda sunulmasına bağlıdır. Bu bağlamda kitapların da öğretim programında yer alan tüm bağlama öğelerine yer vererek öğrencilere farklı bir çeşitlilik sunması beklenir. Bütünlük açısından ele alındığında ise sadece program değil, öğrencilere tüm bilgilerin sunulabilmesi için kitap yazarları, kitap inceleme komisyonları ve öğretmenlerin bu açığı kapatacak türden gayret göstermeleri öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri ve iç dünyalarının zenginliklerini gösterebilmeleri açısından önemlidir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, R. S. ve Yalçın, S. K. (2016). 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinde Görülen Hataların Sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1320-1338.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü, *Eğitim Bir-Sen Dergisi*, Eğitime Bakış, 6, 16, 16-20.

- Alver, M. ve Sancak, Ş. (2015). Noktalama İşaretlerinin İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programlarına ve Ders Kitaplarına Yansıması, *International Journal of Language Academy*, 3/1, 374/388
- Avcı, S. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Yapım Ekleri Öğretiminde Reklam Filmlerinin Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Bağcı, A. B. (2010). İlköğretim Türkçe Dersi 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabının Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Alanı Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Bartlett, S. ve Burton, B. (2014). Eğitim Bilimine Giriş (Ed. Aybek, B.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Demirel, Ö. 2003. Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bekaroğlu, A. (2007). İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Dersindeki Yazılı Sınav Sorularının Soru Basamaklarına Göre İncelenmesi ve Değerlendirilmesi (Kastamonu örneği) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- BORA, N. (2016). İlköğretim II. Kademe 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Sözcük Türlerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 173, 39-49.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 206-219.
- Derman, S. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı. (Ed. Durmuş ve Okur). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ertürk, A. İ. (2008). Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. Sınıf Okuma Alanı Hedefleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri ve Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Volume: 3 Issue: 12. 178-195
- Güfta, H. ve Özçakmak, H. (2013). İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10/21, s. 125-144
- Gündoğdu, A. E. (2012). İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Sözcük Öğretimi Etkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/1 s. 201-217*
- Güneş, F. (2009). Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayalar, F. ve Arı, T. G. (2017). Study into the Views of Classroom Teachers Upon Interest-Based Learning in Primary Schools. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2776-2787.
- Köse, E. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Olaya Dayalı Türlerdeki Unsurların Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Maden, S. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Temel Dil Becerilerinin Kazanımına Etkisi (Sevgi Teması Örneği) Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

- Öztabur, A. (İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Kavramlarının Öğretilmesi VeKavratılması Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Serarslan, N. (2010). Konya Ereğli Atatürk ilköğretim Okulu 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerinde Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Sever, S. 2004. Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. Z. Kaya ve C. Aslan. (2006). Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. Ankara: MORPA Yayınları.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. Yaşadıkça Eğitim. S. 49-52.
- Şengül, S. (2013). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin “Tablo Ve Grafikler” Konusu İle İlgili Yakınsal Gelişim Alanlarının Belirlenmesi, *International Journal Of Social Science* Volume 6 Issue 5, P. 633-665,
- Tuzlukaya, S. (2013). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Belirtilen Okuduğu Metni Anlama Ve Çözümleme İle İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Tüm, G. (2016). 5. ve 6. Sınıf İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Önü ve Sonu Sorularının Bloom Taksonomisi ’ne Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 11/14 Summer 2016, p.731-748.
- Ürün-Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Weigle, S.C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, E.M. (1985). *Teaching and assessing writing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiseman, C. S. , A (2012). Comparison of the Performance of Analytic vs. Holistic Scoring Rubrics to Assess L2 Writing. *Iranian Journal of Language Testing*, Vol. 2, No. 1, 59-92.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- <http://slideplayer.biz.tr/slide/2441864/> ET. 05.02.2018

Konuşma Becerilerinin Gözlenmesi Bakımından Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Dokuz Eylül Üniversitesi

nevin_akkaya@yahoo.com

Tolga DEMİR

Milli Eğitim Bakanlığı

demir.tolga@yahoo.com

Özet: Yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesiyle beraber eğitimde ölçme ve değerlendirme anlayışı da değişmiş ve klasik değerlendirmelerin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışı da yerini almıştır. Türkçe dersi öğrenme alanlarından olan konuşma, kişinin günlük yaşamda diğer insanlarla etkileşim içerisinde olduğu bir beceridir. Yaşamda uygulanışı bu şekilde olan becerinin ölçülmesi de tek merkezli değil birden fazla ölçüte göre olması gerekmektedir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından olan Öz değerlendirme ve Akran değerlendirme öğrenciyi Konuşma Becerisinin karşısındaki insanlarca nasıl algılandığı açısından vereceği dönütlerle iyi bir ölçme fırsatı yaratmaktadır. Aynı zamanda aynı ölçütlerle kişinin kendisini değerlendirmesi ve arkadaşlarının değerlendirmesi neticesinde oluşan farklılıkların incelenmesi Türkçe dersi için hem alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz özelliklerini ortaya koymada hem de kişinin kendi algısının neye göre oluştuğunu meydana çıkarmada önemlidir.

Bu araştırma yukarıda bahsedilen sebeplerle Konuşma becerilerinin gözlenmesi açısından öz değerlendirme ve akran değerlendirme arasında oluşan ilişkinin küçük bir grup üzerinden derinlemesine incelenmesini konu almaktadır. Çalışmada uygulamaların öğrencide oluşturduğu algı, Akran değerlendirme süreçlerini etkileyen faktörler, öz değerlendirme sürecini etkileyen faktörler, akran ve öz değerlendirme puanlarının oluşturduğu farklılıklar ve bunların sebepleri gibi konular derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın ilk kısmında Konuşmacı-Öz değerlendirme grubunda bulunan öğrencilerin sınıf ortamında yapılan hazırlıklı konuşmalar sonucunda gözlem formuna verdikleri cevaplar SPSS programına aktarılarak istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında ise verilen cevaplardan yola çıkılarak 3 uzman eşliğinde hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları çalışma grubuna yöneltilmiştir. Ses kayıtları çözümlenmiş, cevaplar listelenerek Betimsel Analiz yöntemi ile incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Eğitimi, Konuşma Becerileri, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme

Investigation on the Relationship Between Self-Evaluation and Peer Evaluation Regarding Observation of the Speaking Skills

Abstract: Along with the adoption of constructivist education understanding, the understanding of measurement and evaluation in education has changed and alternative assessment and evaluation approach has taken place besides classical assessments. Speaking from the Turkish lesson learning areas is a skill in which one interacts with other people in everyday life. The measurement of the skill that's practice in life must not be according to single centered but multi-centered.

Self assessment and peer assessment from alternative assessment and measurement tools create a good measurement opportunity for the student's speech capability with feedback from the perspective of how he/she is perceived by the people. At the same time, it is important for the Turkish lesson to reveal the positive and negative features of the alternative measurement evaluation approaches as well as to determine what the perception of the person is based on, in order to evaluate the differences between the person's self evaluation and the evaluation of his / her friends with the same criteria.

This research is concerned with the in-depth examination of the relationship between self-evaluation and peer evaluation in terms of observation of speaking skills as mentioned above through a small group. The factors such as the perception of students in the study, the factors affecting the peer evaluation processes, the factors affecting the self evaluation process, the differences of the peer and self evaluation scores and their causes have been tried to be studied in depth.

Quantitative and qualitative research methods were used together in the research. In the first part of the study, by transferring to the 'SPSS' program, the answers given by the students in the Speaker-Self evaluation group to the observation form as a result of prepared speeches in the classroom environment and statistical calculations were made. And for the second part, semi-structured interview questions prepared by three experts accompanied by the answers were directed to the working group. Voice recordings were analyzed, by listing the answers, they were examined via using Descriptive Analysis Method.

Keywords: Turkish education, Speaking skills, Self-Evaluation, Peer evaluation.

1. Giriş

Konuşmak, birçok şekilde tanımlanabilen bir kavramdır. TDK'nin internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlüğünde konuşmak aşağıda da görüleceği üzere 14 farklı şekilde tanımlanmıştır. (TDK)

1. Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak
2. Belli bir konudan söz etmek
3. Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek
4. Söylev vermek, konuşma yapmak
5. Konuşma dili olarak kullanmak
6. Düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak
7. İlişki kurmak veya ilişkiyi sürdürmek
8. Flört etmek
9. Dargın bulunmamak
10. Oyuncak, hayvan vb. konuşmaya benzeyen birtakım sesler çıkarmak
11. Gizli bir şeyi açığa vurmak, ele vermek
12. Becermek, uzman gibi yapabilmek
13. Geçerli olmak, etkin olmak
14. Şık ve zarif görünmek

Toplumumuz konuşmayı 14 farklı şekilde kullanmaktadır. Birisiyle ilişki kurmak için konuşmak temel başlangıçtır, söylev vermek için konuşma kullanılmaktadır. Hatta insanımız birisiyle dargın olduğunu bile konuşmayarak belli etmektedir. Tüm bu verilen tanımların amacı konuşmanın günlük yaşam içerisindeki yerini göstermektir. Konuşma Becerisi hayati bir beceridir ve kazandırılması Türkçe dersi aracılığıyla olmaktadır.

Okul insanı hayata hazırlar ve kişi sürecin dışına çıktığında ondan her haliyle toplumsal yaşama uyum sağlamış iyi birer insan olması beklenir. İnsanın başarısını, iş, eğitim ve özel hayatında büyük ölçüde etkileyen, yönlendiren faaliyet, bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak adlandırabileceğimiz kavram konuşmadır. İletişim ne kadar etkili, düzenli ve açık olursa aynı oranda başarı sağlanır. Başarılı iletişimin anahtarı ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır. (Kurudayıoğlu, 2003)

Konuşma tarih boyunca da önemli bir kavram olmuştur. En büyük devlet adamları hitabeti en güçlü insanlar arasından çıkmış ve dünyanın, insanlığın seyrini değiştirmişlerdir. Bir anlaşma ve yakınlaşma aracı olan konuşma; göze ve kulağa hitap eden daha nice anlaşma araçları bulunduğu halde düşüncelerin ve duyguların ifadesinde insanlığın varlığından beri öneminden hiçbir şey kaybetmemiştir (Başaran & Erdem, 2009)

Konuşma aynı zamanda iletişimin temel taşlarından birisidir. Nitelikli bir iletişim sağlıklı bireylerin ve doğal olarak sağlıklı toplumların olmazsa olmazlarından. Günümüzde her toplum bireyi için önemi kavranmış olan "iletişim"i güçlendirmek amacıyla çeşitli çabalara, bilgiye ve eğitime gereksinim duyulmaktadır. Özellikle iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından konuşma ve konuşmanın etkileyici gücü yoluyla elde edilen başarı, bireylerin yaşam niteliğiyle doğru orantılı sayılmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003)

Ağ teknolojilerinin kullanılmaya başlaması yaşamı evrenselleştirmekle kalmamış üretimi ve tüketimi de etkilemiştir. Bilim çağı olarak kabul edilen günümüzde, ihtiyaçlarımızı karşılamak, modern bir yaşam sürmek, yaratıcı fikirler üretip onları işe koşturmak, gelişmiş ülkelerle rekabet edebilmek için birtakım donanımlara sahip olmak gerekir. Bu donanımlara sahip olmanın en iyi yolu da kendini kolayca ve doğru biçimde ifade eden, çevresinde olup bitenleri rahatlıkla kavrayabilen, sorunlara mantıklı ve çabuk çözümler üretebilen eğitilmiş bireylerin yetiştirilmesiyle sağlanabilir. (Yaman & Karaarslan, 2012)

Konuşma sadece iletinin gönderilmesi amacını taşımaktan ziyade verilen iletinin sağlıklı şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını bildirmede de önemli bir dönüt aracıdır. Bu durumun en önemli olduğu konulardan biri de okul ortamıdır. Eğitim ortamlarında elde edilen bilgilerin amacına uygun bir şekilde paylaşıp anlaşılmasında bir anlatım becerisi olarak konuşmanın etkili bir şekilde kullanılmasının payı büyüktür. Bildiklerini, düşündüklerini, hissettiklerini ya da paylaşmak istediklerini dile getirirken kendinden veya çevresinden kaynaklanan bazı psikolojik engellerden dolayı iletişim zorluğu yaşayan öğrencilerin bugünün bilgi ortamlarında başarılı olması da zorlaşacaktır. (Sevim & Gedik, 2014)

Özetle konuşma becerisi toplum ve birey için geçmişten günümüze önemli bir yeti olmuştur. Günümüz bilgi toplumunda konuşma; hızlı karar alma, sağlıklı iletişim kurma ve benzerleriyle rekabet edebilmenin iletişim üstünlüğü kurma aşamasında hayati bir konudur.

1.1 Alternatif Değerlendirme Araçları Akran- Öz değerlendirme

2005 Eğitim Programlarıyla birlikte ölçme ve değerlendirme dünyamıza giren akran ve öz değerlendirme, sadece öğrencinin neler öğrendiğini ortaya çıkarmakla kalmayıp ölçmeyi sürece yayan birer araç olarak da göze çarpmaktadırlar.

Bu değerlendirme araçlarından Akran değerlendirme için (Temizkan, 2009) şöyle demektedir: Akran değerlendirme, sadece bir değerlendirme biçimi değil aynı zamanda öğrencilere bazı davranış ve becerileri kazandırmak üzere uygulanan bir süreçtir. Bu nedenle akran değerlendirme hem ölçme değerlendirme hem de eğitim öğretim sürecinin içerik aşamasının bir unsuru olarak algılanabilir.

Öz değerlendirme ise yine akran değerlendirme gibi hem süreç içerisinde kullanılarak ders ortamını daha verimli hale getirmede hem de farklı yetileri ortaya çıkarmada kullanılan bir diğer alternatif değerlendirme aracıdır. Öz değerlendirme, bir bireyin kendisiyle ilgili bir ölçme sonucunu, belirli ölçütlerle karşılaştırılarak kendisiyle ilgili bir yargıya ulaşma süreci olarak tanımlanabilir. Bir performans görevini yerine getiren öğrenciden gösterdiği performans hakkında kendisinin de bir değer biçmesi istenerek hem yaptığı işe karşı farkındalığının artırılması hem de kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu öğretmeniyle paylaşması amaçlanır. Ayrıca bu değerlendirme faaliyeti, öğrencilere kazandırılacak eleştirel düşünme becerisinin, kendi performansını eleştirmesi yoluyla kazandırılmasına da hizmet edeceği düşünülmektedir. (Kösterelioğlu & Çelen, 2016)

Akran ve Öz değerlendirme birbirlerinden farklı olmasına rağmen birlikte kullanılması ölçme sürecini destekleyici örnekler ortaya çıkarabilmektedir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme birbirlerini destekleyen avantajlara sahip olduğundan öğrenme ortamlarında bu uygulamalara sıklıkla bir arada yer verilmektedir. Araştırmacılar öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin, öğrencileri motive ettiği ve aktif katılımı sağladığı, etkili öğrenme gerçekleştirdiği, öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu ve kontrolünü almalarına destek olduğu ayrıca öğrenmelerini daha iyi yapılandırabilmelerini sağlamak gibi güçlü yanlarının olduğunu ifade etmektedirler (Slujsmans, Dochy, & Moerkerke, 1999; Akt: (Güneş & Kılıç, 2016)).

Türkçe dersleri de akran ve öz değerlendirmenin kullanılması için uygun zemini oluşturabilmektedir. Konuşma becerilerin eğitim öğretim ortamında çok boyutlu değerlendirilmesi Konuşma becerisinin günlük yaşamla ilişkilendirilmesini kolaylaştırmakta, öğrenenlere yaşamsal beceri kazandırmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından olan öz değerlendirme ve

akran değerlendirme bu süreci kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmada karşılıklı etkileşimi gerekli kılan konuşma becerisinin ölçülmesinde kullanılmış ve ilgili problem sorularına yanıt aranmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Konuşma becerilerin eğitim öğretim ortamında çok boyutlu değerlendirilmesi Konuşma becerisinin günlük yaşamla ilişkilendirilmesini kolaylaştırmakta öğrenenlere yaşamsal beceri kazandırmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından olan öz değerlendirme ve akran değerlendirme bu süreci kolaylaştırmaktadır. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin uygulanması esnasında ortaya çıkan durumların incelenmesi, aynı ölçütlerle yapılan değerlendirmelerin nasıl sonuçlar oluşturduğu, bu sonuçların neden ve nasıl farklılaştığı ya farklılaşmadığının incelenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Konuşmacının öz değerlendirmesi ile akranlarının onu değerlendirmesi arasında nasıl bir farklılaşma meydana gelmektedir?
2. Konuşmacıların öz değerlendirmesi ile akranlarının onu değerlendirmesi arasında maddesel bazda korelasyonel bir ilişki var mıdır?
3. Konuşmacıların öz değerlendirme puanlarının akran puanlamasına göre daha yüksek ya da daha düşük çıkmasının nedenleri nelerdir?
4. Konuşma becerisinin sınıf ortamında yansıtılması esnasında konuşmacılar nelerden etkilenmişlerdir?
5. Konuşmacılar akranları tarafından mı öğretmenleri tarafından mı değerlendirilmek istemektedirler?

1.3 Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemleri ile nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Konuşmacı-özdeğerlendirmeci grubunda bulunan öğrencilerin gözlem formuna verdikleri cevaplar ile akran değerlendirmecilerin gözlem formuna verdiği cevaplar SPSS programına aktararak istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Bu aşama formda yer alan evet kutucuğunun işaretlenmesine 2, kısmen kutucuğunun işaretlenmesine 1, Hayır kutucuğunun işaretlenmesine 0 puan verilerek, konuşmacıların kendisine verdiği 8 ölçütten ortalama puan ile akranların onlara verdiği ortalama puan hesaplanarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmında ise verilen cevaplardan yola çıkılarak 3 uzman eşliğinde hazırlanmış görüşme soruları çalışma grubuna yöneltilmiş. Ses kayıtlarının çözümlenip listelenmiş cevaplar Betimsel Analiz yöntemi ile incelenmiştir. Betimsel Analizde, veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde gözlenen ya da görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. (Yıldırım & Şimşek, 2003)

1.4 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, öğrencilerin Konuşma becerilerini sergilemeleri ve aynı anda akranları tarafından değerlendirilmeleri amacıyla 8 öğrenci konuşmacı-öz değerlendirme, 8 öğrenci ise akran değerlendirmeci olarak Antalya ili Yeşilköy Hilmi Toksoy Ortaokulunda 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 8. Sınıf öğrencilerinden araştırmaya katılım esasına dayalı olarak seçilmiş 16 kişiden oluşmaktadır.

1.5 Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öncelikle çalışma grubuna akran değerlendirme ve öz değerlendirmenin ne olduğu, nasıl uygulandığı konularında bilgi verilmiştir. Akran ve öz değerlendirme yaparken nasıl davranılması gerektiği vurgulanmıştır. Özellikle tarafsızlık ve ders işleme sürecinin verimliliği konularında uyarılar yapılmıştır. Daha sonra çalışma grubu cinsiyet dağılımına dikkat edilerek 8 öğrenci konuşmacı-öz değerlendirmeci, 8 öğrenci ise akran değerlendirmeci olarak belirlenmiştir. Konuşmacılara rastgele Doğa, Televizyon Kültürü, Bebeklik, Uzay, Tatil Kültürü, Teknoloji, Sinema ve Tarım konuşma konuları dağıtılmış ve onlara 3 dakikalık bir konuşma yapmak için 1 hafta hazırlık süresi verilmiştir. Bu süre zarfında öğrencilere hazırlıklı konuşma hakkında derslerde yeri geldiğinde değinilmiş, nasıl olması gerektiğinden bahsedilmiştir.

KONUŞMAMI DEĞERLENDİRİYORUM

Konuşmanızı aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır
Konuşmama uygun ifadelerle başladım.			
Düşüncemi sıraya koyarak anlattım.			
Türkçe kurallarına uygun cümleler kurdum.			
Sözlerim jest ve mimiklerimle uyumluydu.			
Konuşmamı bir ana fikir etrafında planlayarak yardımcı fikirlerle destekledim.			
Konuşmamı uygun ifadelerle bitirdim.			
Konuşmamı bir ana düşünce etrafında planladım.			
Düşüncelerimi yardımcı düşüncelerle destekledim.			

Yukarıda öz değerlendirme için verilen formun (Yıldırım R. , 2014) cümleleri araştırmacı tarafından akran değerlendirmeye de uygun hale getirilmiştir. 1 haftalık hazırlık ve bilgilendirme sürecinin sonucunda konuşmalar sınıfta gerçekleştirilmiş ve konuşma esnasında akran değerlendirmeler; konuşma bitiminden hemen sonra da öz değerlendirmeler yapılarak formlar kayıt altına alınmıştır. Formdaki veriler nicel veri analiz programına aktarılmıştır. Aktarım esnasında formda yer alan evet cevabına 2, kısmen cevabına 1, hayır cevabına 0 puan verilerek; ölçütsel bazda konuşmacıların kendisine, değerlendirmecilerin ise konuşmacılara verdiği puanlar hesaplanmıştır. Her bir konuşmacının kendisine vereceği en yüksek toplam puan ile akranlarının ona vereceği en yüksek puan 16'dır. Her bir konuşmacı için de akranların ortalama puanları hesaplanarak konuşmacı puanları ile akran ortalaması puanları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırmada konuşmacılar rastgele ÖZ1,ÖZ2,...ÖZ8 ; değerlendirmeciler ise yine rastgele AKRAN1,AKRAN2...AKRAN8 şeklinde isimlendirilmiştir. Tüm akranların ortalama puanı ise AKRANORT şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen nicel veriler yorumlanmadan önce araştırmacı tarafından öz değerlendirmeciler ve akran değerlendirmecilerle yapılacak görüşmelerde kullanılacak sorular oluşturulmuştur. Sorular 3 farklı uzmana gönderilerek elde edilen dönütlere göre değişiklikler yapılarak sorular güncellenmiştir. Ardından görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırmacının amacı kısmında belirtilen sorulara cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

2. Yorum ve Bulgular

2.1. Konuşmacının öz değerlendirmesi ile akranlarının onu değerlendirmesi arasında nasıl bir farklılaşma meydana gelmektedir?

Tablo1

ÖZ1 Adlı Kullanıcıya İlişkin Veriler

	OZ1	AKR1	AKR2	AKR3	AKR4	AKR5	AKR6	AKR7	AKR8	AKRORT
Valid	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	.875	1.375	1.000	1.625	1.000	1.500	1.125	1.500	1.75	1.35

ÖZ1, kendisine tüm maddelerin ortalamasında 2 tam puan üzerinden 0.875 puan verirken Akranlarının ortalama puanları 1.357 olarak gerçekleşmiştir. ÖZ1 adlı konuşmacıya en yüksek puanı AKRAN8 vermişken en düşük puanlar AKRAN2 ve AKRAN4 tarafından verilmiştir.

Tablo 2

ÖZ2 Adlı Kullanıcıya İlişkin Veriler

	OZ2	AKR1	AKR2	AKR3	AKR4	AKR5	AKR6	AKR7	AKR8	AKRORT
Valid	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	1.250	.625	1.000	1.000	1.375	1.500	1.250	1.375	1.250	1.232

ÖZ2, kendisine tüm maddelerin ortalamasında 2 tam puan üzerinden 1.250 puan verirken Akranlarının ortalama puanları 1.232 olarak gerçekleşmiştir. ÖZ2 adlı konuşmacıya en yüksek puanı AKRAN5 vermişken en düşük puan AKRAN1 tarafından verilmiştir.

Tablo 3

ÖZ3 Adlı Kullanıcıya İlişkin Veriler

	OZ3	AKR1	AKR2	AKR3	AKR4	AKR5	AKR6	AKR7	AKR8	AKRORT
Valid	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	1.375	1.125	1.500	1.125	.875	1.375	1.000	1.250	1.375	1.201

ÖZ3, kendisine tüm maddelerin ortalamasında 2 tam puan üzerinden 1.375 puan verirken Akranlarının ortalama puanları 1.201 olarak gerçekleşmiştir. ÖZ3 adlı konuşmacıya en yüksek puanı AKRAN2 vermişken en düşük puan AKRAN4 tarafından verilmiştir.

Tablo 4

ÖZ4 Adlı Kullanıcıya İlişkin Veriler

	OZ4	AKR1	AKR2	AKR3	AKR4	AKR5	AKR6	AKR7	AKR8	AKRORT
Valid	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	1.625	1.375	1.500	1.375	1.750	1.750	1.125	1.750	1.750	1.560

ÖZ4, kendisine tüm maddelerin ortalamasında 2 tam puan üzerinden 1.625 puan verirken Akranlarının ortalama puanları 1.560 olarak gerçekleşmiştir. ÖZ4 adlı konuşmacıya en yüksek puanı AKRAN4, AKRAN5, AKRAN7 ve AKRAN8 vermişken en düşük puan AKRAN6 tarafından verilmiştir.

Tablo 5

ÖZ5 Adlı Kullanıcıya İlişkin Veriler

	OZ5	AKR1	AKR2	AKR3	AKR4	AKR5	AKR6	AKR7	AKR8	AKRORT
Valid	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	1.625	.625	.875	.500	.750	1.375	.875	1.250	1.000	.902

ÖZ5, kendisine tüm maddelerin ortalamasında 2 tam puan üzerinden 1.625 puan verirken Akranlarının ortalama puanları 0.902 olarak gerçekleşmiştir. ÖZ5 adlı konuşmacıya en yüksek puanı AKRAN7 vermişken en düşük puan AKRAN3 tarafından verilmiştir.

Tablo 6

ÖZ6 Adlı Kullanıcıya İlişkin Veriler

	OZ6	AKR1	AKR2	AKR3	AKR4	AKR5	AKR6	AKR7	AKR8	AKRORT
Valid	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	.750	.750	1.000	.875	.375	1.000	.625	1.125	1.375	.888

ÖZ6, kendisine tüm maddelerin ortalamasında 2 tam puan üzerinden 0.750 puan verirken Akranlarının ortalama puanları 0.888 olarak gerçekleşmiştir. ÖZ6 adlı konuşmacıya en yüksek puanı AKRAN8 vermişken en düşük puan AKRAN4 tarafından verilmiştir.

Tablo 7

ÖZ7 Adlı Kullanıcıya İlişkin Veriler

	OZ7	AKR1	AKR2	AKR3	AKR4	AKR5	AKR6	AKR7	AKR8	AKRORT
Valid	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	1.125	1.250	1.500	1.625	1.750	1.625	1.375	1.750	1.750	1.575

ÖZ7, kendisine tüm maddelerin ortalamasında 2 tam puan üzerinden 1.125 puan verirken Akranlarının ortalama puanları 1.575 olarak gerçekleşmiştir. ÖZ7 adlı konuşmacıya en yüksek puanı AKRAN4,AKRAN7 ve AKRAN8 vermişken en düşük puan AKRAN1 tarafından verilmiştir

Tablo 8

ÖZ8 Adlı Kullanıcıya İlişkin Veriler

	OZ7	AKR1	AKR2	AKR3	AKR4	AKR5	AKR6	AKR7	AKR8	AKRORT
Valid	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	1.500	.750	1.125	.875	.750	1.250	1.250	.750	1.375	1.013

ÖZ8, kendisine tüm maddelerin ortalamasında 2 tam puan üzerinden 1.500 puan verirken Akranlarının ortalama puanları 1.0138 olarak gerçekleşmiştir. ÖZ8 adlı konuşmacıya en yüksek puanı AKRAN8 vermişken en düşük puan AKRAN1,AKRAN4 ve AKRAN7 tarafından verilmiştir.

Elde edilen verilere göre 8 konuşmacıdan 3'ü kendisine akranlarının onlara verdiği puanlara göre daha düşük, 5 konuşmacı ise kendisine akranlarının ona verdiği ortalama puandan daha yüksek puan vermiştir. Aralarındaki puan farkının en fazla olduğu konuşmacı ÖZ5 olarak gerçekleşmişken, arkadaşlarının puanlaması ile kendi puanlaması arasında en az farklılık gerçekleşen konuşmacı ÖZ 2 olarak saptanmıştır.

2.2. Konuşmacıların öz değerlendirmesi ile akranlarının onu değerlendirmesi arasında maddesel bazda bir ilişki var mıdır?

Sadece ortalama puan olarak değil, değerlendirme ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin de akranların verdiği puanlar ile özlerin verdiği puanlar arasında bir ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Örnek olarak “ Konuşmasına uygun ifadelerle başlar” maddesine akranların verdiği puan ortalaması ile özlerin verdiği puanlar birbirini doğrulamakta mıdır? Bu başlık altında puanların maddelere dağılımlarındaki ilişkiler incelenecektir.

Tablo 9

ÖZ1 Adlı Kullanıcıya İlişkin Maddesel Uyumluluk

Correlations		OZ1	AKRANORT
OZ1	Pearson Correlation	1	-.521
	Sig. (2-tailed)		.186
	N	8	8

ÖZ1 Adlı konuşmacının kendisini değerlendirdiği 8 ölçüte göre verdiği puanlar ile Akranlarının ona verdiği puanlar arasında ters yönde orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Buna göre ÖZ1 kullanıcısının kendisini başarılı gördüğü maddelerde akranları tarafından başarısız, akranları tarafından başarılı görüldüğü maddelerde ise kendisini başarısız görmüştür. Bu farkın şiddeti orta düzeydedir.

Tablo 10

ÖZ2 Adlı Kullanıcıya İlişkin Maddesel Uyumluluk

Correlations		OZ2	AKRANORT
ÖZ2	Pearson Correlation	1	.858
	Sig. (2-tailed)		.006
	N	8	8

ÖZ2 adlı konuşmacının kendisini değerlendirdiği 8 ölçüte göre verdiği puanlar ile Akranlarının ona verdiği puanlar arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki saptanmıştır. Buna göre ÖZ2 adlı konuşmacının kendisini değerlendirme puanları ile akranlarının onu değerlendirmesi yüksek oranda paralel bir şekilde gerçekleşmiştir.

Tablo 11

ÖZ3 Adlı Kullanıcıya İlişkin Maddesel Uyumluluk

Correlations		OZ3	AKRANORT
ÖZ3	Pearson Correlation	1	.004
	Sig. (2-tailed)		.993
	N	8	8

ÖZ3 adlı konuşmacının kendisini değerlendirdiği 8 ölçüte göre verdiği puanlar ile Akranlarının ona verdiği puanlar arasında anlamlı herhangi bir ilişki saptanamamıştır.

Tablo 12

ÖZ4 Adlı Kullanıcıya İlişkin Maddesel Uyumluluk

Correlations		OZ4	AKRANORT
ÖZ4	Pearson Correlation	1	.504
	Sig. (2-tailed)		.203
	N	8	8

ÖZ4 adlı konuşmacının kendisini değerlendirdiği 8 ölçüte göre verdiği puanlar ile Akranlarının ona verdiği puanlar arasında pozitif yönde orta şiddette bir ilişki saptanmıştır. Buna göre ÖZ4 adlı konuşmacının kendisini değerlendirme puanları ile akranlarının onu değerlendirmesi orta düzeyde paralel bir şekilde gerçekleşmiştir

Tablo 13

ÖZ5 Adlı Kullanıcıya İlişkin Maddesel Uyumluluk

Correlations		OZ5	AKRANORT
ÖZ5	Pearson Correlation	1	.070
	Sig. (2-tailed)		.869
	N	8	8

ÖZ5 adlı konuşmacının kendisini değerlendirdiği 8 ölçüte göre verdiği puanlar ile Akranlarının ona verdiği puanlar arasında anlamlı herhangi bir ilişki saptanamamıştır.

Tablo 14

ÖZ6 Adlı Kullanıcıya İlişkin Maddesel Uyumluluk

Correlations		OZ6	AKRANORT
ÖZ6	Pearson Correlation	1	.011
	Sig. (2-tailed)		.979
	N	8	8

ÖZ6 adlı konuşmacının kendisini değerlendirdiği 8 ölçüte göre verdiği puanlar ile Akranlarının ona verdiği puanlar arasında anlamlı herhangi bir ilişki saptanamamıştır.

Tablo 15

ÖZ7 Adlı Kullanıcıya İlişkin Maddesel Uyumluluk

Correlations		OZ6	AKRANORT
ÖZ7	Pearson Correlation	1	.700
	Sig. (2-tailed)		.054
	N	8	8

ÖZ7 adlı konuşmacının kendisini değerlendirdiği 8 ölçüte göre verdiği puanlar ile Akranlarının ona verdiği puanlar arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki saptanmıştır. Buna göre ÖZ7 adlı konuşmacının kendisini değerlendirme puanları ile akranlarının onu değerlendirmesi kuvvetli oranda paralel bir şekilde gerçekleşmiştir.

Tablo 16

ÖZ8 Adlı Kullanıcıya İlişkin Maddesel Uyumluluk

Correlations		OZ7	AKRANORT
ÖZ8	Pearson Correlation	1	.183
	Sig. (2-tailed)		.664
	N	8	8

ÖZ8 adlı konuşmacının kendisini değerlendirdiği 8 ölçüte göre verdiği puanlar ile Akranlarının ona verdiği puanlar arasında anlamlı herhangi bir ilişki saptanamamıştır.

Elde edilen verilere göre 3 konuşmacıda kendi değerlendirmesi ile akranlarının onları değerlendirmesi arasında pozitif orta ve yüksek derecede ilişki; 4 öğrencide ilişkisizlik, 1 öğrencide ise ters yönde yüksek ilişki tespit edilmiştir.

2.3. Konuşmacıların öz değerlendirme puanlarının akran puanlamasına göre daha yüksek ya da daha düşük çıkmasının nedenleri nelerdir?

Oluşan puan farklılaşması incelendiğinde 3 konuşmacının kendisine arkadaşlarından daha düşük puan verdikleri, 5 konuşmacının ise kendisine daha yüksek puan verdikleri gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmelerde kendisine daha düşük puan veren konuşmacıların genel olarak puanlama yaparken kendisine yüksek puan vermenin başkaları tarafından büyülenme, böbürlenme algısı taşıyacağı şeklinde kaygılarından dolayı böyle puanlama yaptıklarını beyan etmişlerdir. Kendisine daha düşük puan veren OZ1, “Arkadaşlarımın gözünde kendimi beğenmiş biri olarak görülmekten kaçındığım için biraz acımasız davrandım ama genel olarak kendime verdiğim puanlara inanıyorum” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Kendisine daha yüksek puan veren konuşmacıların görüşlerine bakıldığında ise konuşma sırasının etkilemesi, kendi değerlendirmesine inanması gibi görüşler ağır basmaktadır. Kendisine daha yüksek

puan veren ÖZ3, “İlk konuşmacı olduğum için değerlendirmecilerin kriterleri daha tam oturmamış olabilir bundan dolayı farklılık oluşmuş olabilir.” şeklinde görüş belirtmiştir.

2.4. Konuşma becerisinin sınıf ortamında yansıtılması esnasında konuşmacılar nelerden etkilemişlerdir?

Konuşmaların yapılması esnasında konuşmacıların neler hissettikleri, konuşma esnasında sınıfta yaşanan ne gibi durumların konuşma performanslarına etki ettiğini ortaya çıkarmak amacıyla konuşmacılara sorular sorulmuştur. Verilen cevaplar dikkate alındığında konuşmacıların genel olarak konuşma konuları hakkında hazırlık yaparken konuşmayı ezberleme yolunu seçtikleri gözlemlenmiştir. Konuşmacılar ezberledikleri konuşmalarını konuşmaya başladıkları anda unutma kaygısı yaşadıklarını bu durumda heyecan oluşturduğunu ifade etmişlerdir. ÖZ4 bu konudaki düşüncelerini şöyle açıklamaktadır: “Unutursam arkadaşlarım bana gülerler diye çok utandım. Normalde tek taraflı konuşunca heyecanlanmam ama bu defa biraz farklı oldu.”

Konuşma esnasında bir topluluk önünde konuşmanın da kendilerini strese soktuğunu belirten konuşmacılar, günlük yaşamdaki konuşmada kendilerinin izleniyormuş kaygısı taşımadıklarını ama sınıf ortamında birilerinin izlemesinin bir gerginlik oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Konuşmacılardan ÖZ7, “Biraz çekindim ve heyecanlandım. Daha önce topluluk karşısında konuşmadığımdan dolayı çekindim. Günlük hayatta ezberlemeden ve hazırlık yapmadan konuştuğumuz için daha iyi konuşacağımı düşünüyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

2.6. Konuşmacılar, akranları tarafından mı öğretmenleri tarafından mı değerlendirilmek istemektedirler?

Görüşmeler esnasında konuşmacılara akranları tarafından mı yoksa öğretmenleri tarafından mı değerlendirilmek istedikleri de sorulmuştur. Bu konuda konuşmacıların tam olarak üzerinde uzlaştıkları bir maddenin olmadığı görülmüştür. Konuşmacıların yarısı arkadaş değerlendirmesinin daha iyi olacağını savunurken diğer yarısı ise öğretmen değerlendirmesinin daha iyi olacağını belirtmişlerdir.

“Beni arkadaşlarım değerlendirsin istiyorum” diyen konuşmacılar genel olarak, öğretmen değerlendirmesinde daha fazla heyecan duyduklarını ve arkadaş değerlendirmesinde ortaya çıkan duygudaşlığın daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda ÖZ5, “Arkadaşlarımı tercih ederim. Onlar da aynı şekilde not alacakları için birbirimizin halinden onlar ona göre puan veririz” şeklinde görüş belirtmiştir. Yine arkadaş değerlendirmesinin daha iyi olacağını belirten ÖZ6, görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Arkadaşlarım değerlendirsin isterim, öğretmenlerimin değerlendirmesi esnasında daha fazla heyecanlanıyorum. Bundan dolayı performansımı tam yansıtamıyorum”

“Beni öğretmenlerim değerlendirsin istiyorum” diyen konuşmacıların ise genel olarak tarafsızlık korkusu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda ÖZ1, “Arkadaşlık ilişkilerimize göre verilen puanlarla sonuçlar değişebilir o yüzden öğretmenlerim değerlendirmesini isterim. Onların daha tarafsız olduğunu düşünüyorum.” Yine öğretmen değerlendirmesinin daha iyi olacağını ifade eden ÖZ4, farklı bir bakış açısından yaklaşarak şöyle demektedir: “Öğretmenlerim değerlendirsin onlar daha bilgililer ve konuya daha hâkimler.”

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Hazırlıklı konuşma yapılmadan önce öğrencilere ezber yöntemini kullanarak değil zihinde konuşmanın ana hatlarını oluşturma şeklinde konuşma hazırlamaları tavsiye edilmelidir. Bu şekilde öğrencilerin konuşma performanslarını yansıtmada “unutma kaygısı” etkeni en aza indirgenebilecektir.

Konuşma becerilerinin öz ve Akran değerlendirme yoluyla ölçülmesine karar verildiğinde öz ve akran değerlendirmenin amacı öğrencilere uygulama öncesi mutlaka belirtilmelidir. Bu sayede

öğrencilerin kendini beğenmişlik korkusu, arkadaşlık ilişkileri gibi etmenler puanlama öncesi ortadan kaldırılmış olacaktır.

Değerlendirme ölçütlerinin ilk konuşan kişi ile son konuşan kişi için aynı olması gerektiği değerlendirilmeye mutlaka aktarılmalıdır. Ölçütler öğrencilere tek tek açıklanmalı herhangi bir yoruma yer bırakılmamalıdır.

Türkçe dersi ölçme ve değerlendirmelerinde öğrenci kaygısı ve buna bağlı performans kaybı dikkate alınmalı öğrenciler için gergin olmayacak bir ortam hazırlanmalıdır.

Öz ve akran değerlendirmede toplam puanın yanılabileceği göz önüne alınarak formlardaki her bir madde titizlikle açıklanmalıdır. Ölçütlerin kendi aralarında değerlendirilmesi daha verimli olacaktır.

Öğrencilere akran ve öz değerlendirmenin sadece bir uygulama olduğu belirtilmeli, kişisel özelliklerin ölçülmediği belirtilmelidir. Bu durum hem güvenilir bir ölçmeyi sağlayacak hem de sınıf iklimini olumlu yönde etkileyecektir.

Kaynaklar

- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi ile İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Kasatamonu Eğitim Dergisi* , 743-754.
- Güneş, P., & Kılıç, D. (2016). Dereceli Puanlama Anahtarı ile Öz, Akran ve Öğretmen Değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 58-69.
- Kösterelioğlu, İ., & Çelen, Ü. (2016). Öz Değerlendirme Yönteminin Etkililiğinin Değerlendirilmesi . *İlköğretim Online* , 671-681.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Tübar-XIII Bahar* , 288-309.
- Sevim, O., & Gedik, M. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü* , 379-393.
- TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*. Ocak 27, 2018 tarihinde Türk Dil Kurumu Sitesi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a6bc859e36fd7.67430606 adresinden alındı
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 90-112.
- Yaman, H., & Karaarslan, F. (2012). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması. *Turkish Studies* , 545-563.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, R. (2014). *İlköğretim Türkçe 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Ez-De Yayıncılık.

Dik Temel Harfler İle Gerçekleştirilen İlk Okuma Yazma Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI

Pamukkale Üniversitesi

fsusar@pau.edu.tr

Arş. Gör. İbrahim Halil YURDAKAL

Pamukkale Üniversitesi

iyurdakal@pau.edu.tr

Özet: 2005 Türkçe Öğretim Programı ile bitişik eğik el yazısı uygulamaya koyulmuş ve bu uygulama 2018 yılına kadar devam etmiştir. 2018 yılı itibarı ile dik temel harfler ilk okuma-yazma öğretiminde tekrar uygulanmaya başlamıştır. Yeni program ile hem dik temel harfler hem de birleşik eğik harfler ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır. İlk okuma-yazma öğretimini uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüş ve düşünceleri, atılacak adımlar için büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin dik temel harflere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma kapsamında 52 sınıf öğretmeninden açık uçlu soru formu ile görüşleri alınmıştır. Araştırma nitel bir çalışma olup veri toplamada araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve bireysel olarak yapılan görüşmelerden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında "İlk okuma yazma öğretimi dik temel veya birleşik eğik harfler ile gerçekleşir" ibaresine ilişkin öğretmenlerin bir kısmı bu değişikliği olumlu bulurken bir kısmı ise bütünlük ilkesine aykırılık nedeniyle şiddetle karşı çıkmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu dik temel harflerin olumlu yönlerini belirtirken, çok az bir kısmı olumsuz özelliğine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı dik temel harfleri kullanmayı tercih ederken bir kısım öğretmen bu seçimin öğrenciye göre yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenler dik temel harflerin akıcı ve hızlı okumayı daha çok geliştirdiğini belirtmiştir. Bir kısım öğretmen bu durumun ses temelli cümle yöntemi ile ilgili olduğunu vurgulamıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, sınıf öğretmeni, ilk okuma-yazma, dik temel harfler, nitel araştırma.

Evaluation of First Literacy Instruction by Vertical Basic Letters According to Teacher's Opinions

Abstract: The curved handwriting adjacent to the 2005 Turkish Curriculum was put into practice and continued until 2018. As of 2018, the steep basic letters have begun to be applied again in the first literacy teaching. With the new program, both vertical and basic slanting letters have begun to be used in the first literacy teaching. Teachers who are practicing first literacy teaching are of great importance for the steps to be taken on their opinions and thoughts about this subject. In this context, the purpose of studying is to determine the opinions of the primary school teachers regarding the vertical basic alphabet. Within the scope of the research, open-ended question form was taken from 52 primary school teachers. The research was a qualitative study, in which the data were collected through semi-structured interview form prepared by researchers and individual interviews. The results shown that, some of the teachers related to the "first literacy teaching is done with cursive italic writing and basic vertical letters" positively found this change and some of them are strongly opposed to the principle of integrity. While the vast majority of teachers have expressed positive aspects of the vertical letters, few have emphasized the negative feature. While the vast majority of teachers prefer to use vertical letters, some teachers emphasize that this choice should be made according to the student. Teachers have stated that the vertical letters are more fluent and faster to read. Some teachers have emphasized that this is about the sound based sentence method.

Keywords: Turkish teaching, primary school teacher, first literacy, vertical letters, qualitative research.

1. Giriş

Eğitim insanın yaşamı boyunca topluma uyum sağlaması ve faydalı bir birey olması için gereken özellikleri kazandırması nedeniyle tarih boyunca en çok önem verilen toplumsal yapılardan biri olmuştur. Eğitim bireylerin bilgi, beceri ve deneyim edinmelerini sağlayan sistematik bir süreç olarak tanımlanabilir (Parankimalil, 2012). Eğitim-öğretim faaliyetleri tüm toplumsal yapılarda en önemli olgulardan biridir. Bunun birçok sebebi olmakla birlikte insanların yaşadıkları topluma uyum sağlamaları ve üretici birey olmaları asıl gerekçe olarak görülmektedir. Eğitim sayesinde bireyler bilgi edinme, üretme ve paylaşma gibi bilgi çağının temel unsurlarını teoriden pratik hale getirirler.

Bireyin topluma uyum sağlamasında eğitimin yanı sıra iletişimin de etkisi önem arz etmektedir. Birey diğer insanlar ile sözel veya görsel öğeler ile iletişime geçerek toplumsal yapılar ile kaynaşma eğilimi gösterirler. Bu bağlamda bireyin duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarması ya da karşı tarafın duygu ve düşüncelerini edinebilmesi için temel düzeyde dil edinimine sahip olması gerekmektedir. Dünya genelinde ülkeler resmi dillerini eğitim-öğretim yolu ile vatandaşlarına kazandırır. Ülkemizde de benzer şekilde toplumsal uyumu sağlamada dil edinimini geliştirecek düzeyde Türkçe dersi her türlü eğitim kademesinde yer almaktadır.

Türkçe öğretimi genel olarak 4 öğrenme alanından oluşmaktadır. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Günümüzde görsel öğelerin artış göstermesi nedeniyle bu öğrenme alanlarına görsel okuma ve görsel sunu da eklenebilir. Çocuklar dinleme ve konuşma edinimlerini temel düzeyde ailede edinirler. Özellikle dinleme becerisi anne karnında gelişmeye başlar. İlkokul 1. sınıfa başlayan bir öğrenciden temel düzeyde dinleme ve konuşma becerisi beklenildiğinden özellikle okuma ve yazma becerilerinin ilkökul ilk kademe yeterli düzeyde kazandırılması gerekmektedir. Türkçe öğretiminin öğrenme alanlarından olan okuma ve yazma birçok yöntem ile öğretilmektedir.

İlk okuma yazma öğretimindeki başarı büyük ölçüde öğretmenin kullandığı yöntemin etkisine bağlıdır (Kılıç, 2000, s. 21). Bu bağlamda öğretim yönteminin seçim büyük önem arz etmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde birleşim (harf), çözümlene ve karma yöntem gibi yöntemler kullanılmıştır ve kullanılmaya devam etmektedir. Harf yönteminde özelden genele bir anlayışla önce sesler öğretilir daha sonra sıra ile harfler, heceler, kelimeler ve cümleler öğretilerek süreç tamamlanır. Çözümlene yönteminde ise harf yönteminin zıttı şeklinde bir işleyiş söz konusudur. Çelenk'e (1992) göre bu yöntemin, metin, cümle ve kelimededen başlayan çeşitleri vardır. En yaygın kullanılan şekil okumaya çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanmasıdır. Cümleler zaman içerisinde kelimelere, kelimeler hecelere ve heceler de harflere ayrılarak, harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılır. Çözümlene ve harf yönteminin birlikte kullanıldığı ve her iki yöntemde olumsuz durumlarını ortadan kaldırmayı amaçlayan diğer bir yöntem ise karma yöntemdir. Günümüzde ise Türkiye'de ilk okuma yazma öğretiminde birleşim yöntemi esaslı ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. MEB (2018, s. 10-11) ses esaslı cümle yönteminin sürecinin şu şekilde belirtmektedir:

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ilk okuma yazma öğretiminde "ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi" yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda ilk okuma yazma sürecinde şu aşamalar izlenmelidir:

1) İlk okuma yazmaya hazırlık: Dinleme eğitimi çalışmaları, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları, boyama ve çizgi çalışmaları.

2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme: Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin okuma.

3) Bağımsız okuma ve yazma.

2005 yılından itibaren ses temelli cümle yöntemi kullanılmakla birlikte harflerin yazımında bitişli eğik yazı biçimi kullanılmaktaydı. 2018 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı ile bitişik eğik yazı zorunluluktan çıkıp öğretmenin tercihine bırakılmıştır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda

“okuma yazma öğretimi dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle gerçekleştirilir” (MEB, 2018, s. 10) ibaresine yer verilmiştir. Bu kapsamda öğretmenler yazı biçimlerini, kendi hazır bulunuşluklarına, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına veya okul yönetiminin kararına uygun olarak belirleyeceklerdir. Yazı biçimi seçiminde öğrenciye görelilik önem arz etmektedir. Öğrencilerin ilgisini uyandıracak, uygunluk derecelerine, düşünsel ilgi ve zihinsel algılama düzeylerine ve gereksinimlerine yanıt verecek, daha işlek daha seri ve hızlı yazı yazmaya uygun teknikler geliştirilmelidir (Artut ve Demir, 2003). Bu kapsamda bu ibare ile öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi çalışmalarında kullanacakları yazı biçimini öğrencilerin öğrenme çeşidine göre seçmelerine olanak sağlanmaktadır.

Sosyal medya, kitaplar, gazeteler ve dergiler gibi okuma araçlarının dik temel harflerle yazılmasına rağmen 2005 yılından günümüze kadar okuma yazmada bitişik eğik yazının kullanımına ilişkin alan yazında birçok eleştirel yayın bulunmaktadır. Alan yazında yer alan birçok çalışma bitişik eğik yazının kullanımının olumsuzluklarına vurgu yapmaktadır (Akyol, 2007; Arslan ve Ilgın, 2010; Akkaya ve Kara, 2012; Akman ve Aşkın, 2012; Baydık ve Bahap Kudret, 2012). Bununla beraber MEB bitişik eğik yazı kullanımının olumlu yönlerini şu şekilde belirtmektedir (MEB, 2009):

- Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine ve dikkatini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bitişik eğik yazı, öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğrencinin dikkatini geliştirmektedir.
- Bitişik eğik yazıdaki süreklilik ile düşüncedeki süreklilik örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazmada kazanılan akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
- Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.
- Araştırmalar, okul çağı çocuklarının kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdiklerini göstermektedir. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadır. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.
- Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü destekleyici olmaktadır.
- Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
- Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinden harflerin yazılış yönlerini karıştırma sorunu ortadan kalkmaktadır.
- Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlandığından kelimeler bütün olarak yazılmaktadır. Bu durum öğrencinin kelimeleri tanımasını kolaylaştırmaktadır.
- Bitişik eğik yazıda öğrenci rakam ve işaretleri daha kolay fark etmektedir.
- Bitişik eğik yazı dik temel yazıya göre daha hızlı yazılmakta ve yazma çalışmalarını kolaylaştırmaktadır.
- Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin diğer harf karakterleriyle yazılmış metinleri okumakta güçlük çekmedikleri deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır.
- Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi, görsel sanatlar dersine de katkı sağlamaktadır.
- Bitişik eğik yazı öğrencilerin parmak ve el kasları için uygundur.
- Bitişik eğik yazı solak öğrenciler için de uygundur. Solak öğrencilerin eli dik yazı yazarken harflerin çoğunu kapatmaktadır. Oysa bitişik eğik yazı yazarken öğrencinin eli biraz daha sağa kaymakta ve yazıyı daha az kapatmaktadır. Öğrenci yazdıklarını daha kolay görmekte ve okumaktadır.

Çakır'a (2010, s. 167) göre, yazma becerisinin bireye katkıları şunlardır;

- Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- Dil yanlışlarının görülmesine,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine katkı sağlar.

Bu bağlamda bireyin topluma uyum sağlamasında, üretken bir vatandaş olmasında, duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde ve bilgi çağında beklenen okur yazarlık seviyesine ulaşmada yazma becerisinin önemi büyüktür. Bu kapsamda yazma becerisini kazandırmada kullanılan yazı biçimi de önem arz etmektedir. Özellikle ilk okuma yazma öğretimi uygulayıcı konumunda bulunan sınıf öğretmenlerinin yazı öğretiminde kullandıkları biçiminin tespit edilmesi önemlidir. Bu gerekçelerden yola çıkarak bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan dik temel harflere ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemler belirlenmiştir:

- 2018 Türkçe Öğretim Programında yer alan “İlk okuma yazma öğretimi dik temel veya birleşik eğik harfler ile gerçekleşir” ibaresine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- İlk okuma yazma öğretiminde dik temel harfler kullanmanın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Hızlı ve akıcı okuma becerisi dik temel ya da birleşik eğik harfler ile mi daha çok gelişmektedir? Sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Türkçe dersi öğretim programı içerisindeki ilk okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin açıklamalara yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde dik temel ya da birleşik eğik harfleri kullanma tercihlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin dik temel harfler ile yapılan ilk okuma yazma sürecine ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bu araştırmanın deseni nitel araştırmalardan durum araştırması desendir. Durum çalışması gerçek yaşamda yer alan kompleks olayları derinlemesine ve çok yönlü olarak incelenmesini sağlayan bir araştırma desendir (Crowe vd., 2011). Araştırma modeli durum desenlerinden keşfetmeye dayalı durum deseni şeklinde yapılandırılmıştır. Programın işleyişi, amaçları ve sonuçları hakkında bir belirsizlik olduğu durumlarda keşfetmeye dayalı durum deseninin kullanılması uygundur (Datta, 1990).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini MEB'e bağlı okullarda görev yapan 52 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin 34'ü kadın, 18'i ise erkektir. Örneklemin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme

yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini (sosyoekonomik düzey, bilişsel ve duyuşsal farklılıklar, bölgesel farklılıklar vb.) maksimum derecede yansıtmak hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda Denizli Pamukkale ilçesinde yer alan ilkokullar ekonomik olarak düşük, orta ve yüksek olarak sıralanmış ve her bir okul türünden 4'er okul seçilerek gönüllülük esasına dayalı olarak veriler toplanmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Taslak olarak 6 sorudan oluşan soru formunun uzman görüşü için 2 alan uzmanından, 1 Türkçe öğretmeninden ve 2 sınıf öğretmeninden görüşler alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda soru formunda düzeltmeler yapılarak küçük bir öğretmen grubuna pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası son hali verilen soru formuna kişisel bilgi kısmı eklenmiştir. Soru formu, son hali ile 5 soru ve kişisel bilgi kısmından oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi

Geliştirilen form bizzat araştırmacılar tarafından okullara gidilerek uygulanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından okunarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizine başvurulmuştur. Krippendorff'a (1980) göre içerik analizi, elde edilen verilerden tekrarlanabilir ve geçerli/güvenilir sonuçlar ortaya koymak için kullanılan bir araştırma tekniğidir. Alıntılarının sonuna 1, 2, 3 gibi rakamlar ve k, e gibi kısaltmalar verilmiştir. Rakamlar örneklemedeki sayı numaraları; k (kadın) ve e (erkek) olarak gösterilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini hesaplamada Miles ve Huberman'ın (2015, s. 64) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılmıştır. Birinci soru için güvenilirlik katsayısı .88; ikinci soru için .87; üçüncü soru için .83; dördüncü soru için .95; beşinci soru için .93 ve altıncı soru için .88 olduğu tespit edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. 1. Alt probleme ilişkin bulgular

2018 Türkçe Öğretim Programı'nda "İlk okuma yazma öğretimi dik temel veya birleşik eğik harfler ile gerçekleşir" ibaresine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? sorusuna yönelik sınıf öğretmenleri genel olarak üç yönde görüş bildirmişlerdir. Bu kapsamda bu alt probleme ilişkin kodlar şunlardır: "ibare olumludur", "ibare olumsuzdur" ve "ibare düzeltilmelidir". "İbare olumludur" koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 1'de gösterilmiştir. Bu koda ilişkin 20 öğretmen yanıt vermiştir.

Tablo 1

"İbare olumludur" koduna ilişkin öğretmen görüşleri, sayıları ve yüzdeleri

Görüşler	Sayı	Yüzde
Bence olumlu, öğretmen isteğine bırakılmış.	9	%45
Bence iyi oldu, daha pratik ve çabuk öğretilir.	5	%25
Bence olumlu, öğrenci hazır bulunuşluğuna göre öğretilir.	4	%20
Okuma ve yazmada dik temel harfler daha iyi olduğundan doğru bir gelişme.	2	%10
Toplam	20	%100

"İbare olumsuzdur" koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2'de gösterilmiştir. Bu koda ilişkin 20 öğretmen yanıt vermiştir.

Tablo 2

“İbare olumsuzdur” koduna ilişkin öğretmen görüşleri, sayıları ve yüzdeleri

Görüşler	Sayı	Yüzde
İki farklı öğretim türü öğrenciler arasındaki bütünlüğü bozar.	7	%35
İki yöntemin bir arada kullanılmasını doğru bulmuyorum. Türkiye genelinde aynı şekilde öğretim yapılmalıdır.	4	%20
İfade muğlak, daha kesin olmalı	4	%20
Öğrenci okuma yazmada başarısız olur ise yanlış tekniği seçtiği için suçlanabilir.	2	%10
Kişilerin seçiminden ziyade bilimsel sonuçlara göre karar verilmeli.	2	%10
Beğenmedim, dik temel harfler zorunlu, bitişik eğik yazı seçmeli olmalı.	1	%5
Toplam	20	%100

“İbare düzeltilmelidir” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3’de gösterilmiştir. Bu koda ilişkin 12 öğretmen yanıt vermiştir.

Tablo 3

“İbare düzeltilmelidir” koduna ilişkin öğretmen görüşleri, sayıları ve yüzdeleri

Görüşler	Sayı	Yüzde
Bitişik eğik yazı güzel yazı dersi olarak kalabilir.	3	%25
Sadece dik temel harfler kullanılmalı.	3	%25
Bitişik eğik yazı kaldırılmalı, çocukların kaslarını yoruyor.	3	%25
İlk 3 sınıfta bitişik, sonrasında dik temel harf olmalı	2	%17
Dik temel harfler öğrenmeyi ve motivasyonu artırmaktadır. Bu nedenle seçenek sunmadan doğrudan dik temel harflere geçilmeli.	1	%8
Toplam	12	%100

3.2. 2. Alt probleme ilişkin bulgular

İlk okuma yazma öğretiminde dik temel harfler kullanmanın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? sorusuna yönelik sınıf öğretmenleri genel olarak iki yönde görüş bildirmişlerdir. Bu kapsamda bu alt probleme ilişkin kodlar şunlardır: “olumlu yönleri” ve “olumsuz yönleri”. “Olumlu yönleri” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4’de gösterilmiştir. Bu koda ilişkin 52 öğretmenin tamamı yanıt vermiştir.

Tablo 4

“Olumlu yönleri” koduna ilişkin öğretmen görüşleri, sayıları ve yüzdeleri

Görüşler	Sayı	Yüzde
Daha kolay yazmayı öğrenirler	14	%27
Yazılar daha okunaklı olur	11	%21
Öğretmen ve öğrenci için çok daha kolay	6	%11
Çevrede yer alan (tv-gazete vb) okuma unsurları daha iyi okunuyor.	6	%11
Küçük kasları gelişmekte olan çocuklar için en ideali dik temel harflerle yazım	4	%9
Okuma hızını artırır	3	%5
Velilerin de talepleri bu yönde idi dik temel harfler daha uygun	2	%4
Yazma işlemi daha az yorucu olur	2	%4
Branş öğretmenleri dik temel harfler ile yazarken sınıf öğretmenleri birleşik eğik yazı ile yazıyordu. Bu durum karmaşa yaratıyordu. Böylece düzelmiş oldu	2	%4
Dik temel harfler ile özgüvenleri daha çok geliyor öğrencilerin.	1	%2
Harf, hece ve kelime ayırma daha kolay	1	%2
Toplam	52	%100

“Olumsuz yönleri” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5’de gösterilmiştir. Bu koda ilişkin 48 öğretmen yanıt vermiştir.

Tablo 5

“Olumsuz yönleri” koduna ilişkin öğretmen görüşleri, sayıları ve yüzdeleri

Görüşler	Sayı	Yüzde
Olumsuz yanı yok	31	%65
Yazma işlemi daha yavaş	7	%15
Kelimeler arası boşluk ayarlaması zor oluyor	4	%8
Estetik görünümü yok	3	%6
Akıcı okuma biraz gecikmeli oluyor.	2	%4
Bütünü görmek zor olabilir.	1	%2
Toplam	48	%100

3.3. 3. Alt probleme ilişkin bulgular

Hızlı ve akıcı okuma becerisi dik temel ya da birleşik eğik harfler ile mi daha çok gelişmektedir? sorusuna ilişkin sınıf öğretmenleri genel olarak üç yönde görüş bildirmişlerdir. Bu kapsamda bu alt probleme ilişkin kodlar şunlardır: “bitişik eğik yazı”, “dik temel harfler” ve “eşit düzeyde”. Bitişik eğik yazı koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 6’da gösterilmiştir. Bu koda ilişkin 5 öğretmen yanıt vermiştir.

Tablo 6

“Bitişik eğik yazı” koduna ilişkin öğretmen görüşleri, sayıları ve yüzdeleri

Görüşler	Sayı	Yüzde
Bitişik eğik yazı ile daha akıcı ve hızlı okunur.	2	%40
Bitişik eğik yazı ile ancak yazılar çok kötü	1	%20
Bitişik eğik yazı ile bütünü daha iyi görüp daha akıcı okuyorlar	1	%20
Ders kitapları ve okuma kitapları bitişik eğik yazı ile olsa bitişik eğik yazı daha akıcı ve hızlı okumayı sağlar.	1	%20
Toplam	5	%100

“Dik temel harfler” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 7’de gösterilmiştir. Bu koda ilişkin 26 öğretmen yanıt vermiştir.

Tablo 7

“Dik temel harfler” koduna ilişkin öğretmen görüşleri, sayıları ve yüzdeleri

Görüşler	Sayı	Yüzde
Dik temel harfler ile daha akıcı ve hızlı okunuyor.	22	%84
Günlük hayatta tüm yazımlar dik temel harflere uygun olduğundan, dik ile daha akıcı ve hızlı okunuyor.	4	%16
Toplam	26	%100

“Eşit düzeyde” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 8’de gösterilmiştir. Bu koda ilişkin 18 öğretmen yanıt vermiştir.

Tablo 8

“Aynı” koduna ilişkin öğretmen görüşleri, sayıları ve yüzdeleri

Görüşler	Sayı	Yüzde
Akıcı okuma yazı stili ile ilgili değil, harf yöntemi ile ilgilidir.	4	%22
İkisi de aynı öğrenciye ve hazır bulunuşluğa bağlı akıcı ve hızlı okuma	4	%22
Akıcı ve hızlı okumayı etkileyen ses temelli cümle yöntemidir.	4	%22
Akıcı ve hızlı okuma çok ve dikkatli okuma ile ilgili olduğundan ikisi de aynı.	3	%18
Her ikisinde de akıcılık ve hızlı okuma düzeyleri aynı	2	%11
Her iki yazı tipinde de aynı ve yavaş	1	%5
Toplam	18	%100

3.4.4. Alt probleme ilişkin bulgular

Türkçe dersi öğretim programı içerisindeki ilk okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin açıklamalara yönelik öğretmen görüşleri nelerdir? sorusuna yönelik sınıf öğretmenleri genel olarak üç yönde görüş bildirmişlerdir. Bu kapsamda bu alt probleme ilişkin kodlar şunlardır: “yeterli”, “yetersiz” ve “kısmen”. “Yeterli” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 9’da gösterilmiştir. Bu koda ilişkin 30 öğretmen yanıt vermiştir.

Tablo 9

“Yeterli” koduna ilişkin öğretmen görüşleri, sayıları ve yüzdeleri

Görüşler	Sayı	Yüzde
Yeterli buluyorum	28	%94
Yeterli, zaten öğretmenler tecrübeleri ile işlerler konuyu, programla değil.	1	%3
Kıdemli öğretmenler için yeterli.	1	%3
Toplam	30	%100

“Yetersiz” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 10’da gösterilmiştir. Bu koda ilişkin 17 öğretmen yanıt vermiştir.

Tablo 10

“Yetersiz” koduna ilişkin öğretmen görüşleri, sayıları ve yüzdeleri

Görüşler	Sayı	Yüzde
Yetersiz, araç-gereç az, doküman az	3	%17
Yetersiz, etkinlik sayısı az.	3	%17
Yetersiz, içerik basit, anlaşılır, net, akıcı ve bol örneklerle dolu olmalı	2	%12
Yetersiz, MEB öğretmenlerin kırtasiyeye bağımlı olmasını engellemeli. Kaynak kitaplar ve okuma-yazma setleri sağlamalı.	2	%12
Yetersiz, daha çok şiiir ve tekerleme etkinliği olmalı	2	%12
Yetersiz, daha ayrıntılı olmalı	1	%6
Yetersiz, basmakalıp açıklamalar var.	1	%6
Yetersiz, cümle örnekleri daha fazla olmalı.	1	%6
Yetersiz. Okuma-yazma sürecine ilişkin ayrıntılı açıklama yok.	1	%6
Yetersiz, görsel okuma ve sunu yok.	1	%6
Toplam	17	%100

“Kısmen” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 11’de gösterilmiştir. Bu koda ilişkin 12 öğretmen yanıt vermiştir.

Tablo 11

“Kısmen” koduna ilişkin öğretmen görüşleri, sayıları ve yüzdeleri

Görüşler	Sayı	Yüzde
Kısmen, metinler daha kısa olmalı	5	%33
İlk okuma yazma harf grupları ile ilgili açıklama az ve harf grupları değişmeli	3	%26
Kısmen yeterli.	2	%17
Kısmen, önce sesli harfler öğretilmeli, açıklamalarda bu yönde bilgi yok.	1	%12
Kısmen yeterli ancak programla birlikte ilk okuma yazma cd si gönderilmeli.	1	%12
Toplam	12	%100

3.5.5. Alt probleme ilişkin bulgular

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde dik temel ya da birleşik eğik harfleri kullanma tercihlerine ilişkin görüşleri nelerdir? sorusuna yönelik sınıf öğretmenleri genel olarak üç yönde görüş bildirmişlerdir. Bu kapsamda bu alt probleme ilişkin kodlar şunlardır: “Dik temel harfler”, “bitişik eğik

yazı” ve “kararsız”. “Dik temel harfler” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 12’de gösterilmiştir. Bu koda ilişkin 47 öğretmen yanıt vermiştir.

Tablo 12

“Dik temel harfler” koduna ilişkin öğretmen görüşleri, sayıları ve yüzdeleri

Görüşler	Sayı	Yüzde
Daha okunaklı olduğu için dik temel harfleri tercih ederim.	11	%23
Daha hızlı ve kolay yazıldığı için dik temel harfleri tercih ederim.	11	%23
Kitaplar, dergiler gazeteler dik temel harfler ile yazıldığı için dik temel harfleri tercih ederim.	8	%17
Bitişik eğik yazı daha estetik ve akıcı ancak dik temel harfleri tercih ediyorum.	6	%13
Düz çizgiler daha kolay çizildiği için dik temel harfleri tercih ederim.	5	%11
Küçük yaş grupları için daha uygun olduğundan dik temel harfleri tercih ederim.	4	%9
Harfleri oluşturma basamağında kolay olduğu için dik temel harfleri tercih ederim.	1	%2
Bitişik eğik yazıdaki bazı harflerin yazımı çok zor olduğundan dik temel harfleri tercih ederim.	1	%2
Toplam	47	%100

“Bitişik eğik yazı” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 13’de gösterilmiştir. Bu koda ilişkin 3 öğretmen yanıt vermiştir.

Tablo 13

“Bitişik eğik yazı” koduna ilişkin öğretmen görüşleri, sayıları ve yüzdeleri

Görüşler	Sayı	Yüzde
Bitişik eğik yazı insan anatomisine daha uygun olduğundan bitişik eğik yazıyı tercih ederim.	2	%66
Güven duygusu ve düşünme becerileri bitişik eğik yazı ile daha iyi öğreniliyor.	1	%34
Toplam	2	%100

“Kararsız” koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 14’de gösterilmiştir. Bu koda ilişkin 2 öğretmen yanıt vermiştir.

Tablo 14

“Kararsız” koduna ilişkin öğretmen görüşleri, sayıları ve yüzdeleri

Görüşler	Sayı	Yüzde
Duruma göre değişir, öğrencinin hazır bulunuşluğuna göre	1	%50
Nizami çizgi çizen öğrenciler için dik temel harfleri tercih ederim. Çekemeyenler için bitişik eğik yazıyı.	1	%50
Toplam	2	%100

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun MEB tarafından uygulamaya koyulan 2018 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan “ilk okuma yazma öğretiminde dik temel veya birleşik eğik harfler ile gerçekleşir” ibaresinden haberdar oldukları görülmektedir. Öğretmenler bu ibarenin olumlu ya da olumsuz bir değişiklik olduğu konusunda fikir birliğinde değillerdir. 20 öğretmen ibareyi olumlu bulurken 20 öğretmen olumsuz bulmuş, 12 öğretmen ise ibarenin aslında olumsuz olduğunu ancak düzenlenebileceğini belirtmişlerdir. İbarenin olumlu olduğunu söyleyen öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilk okuma yazma öğretiminde kullanılacak harflerin yazım biçiminin öğretmene bırakılmasının uygun bir düzenleme olduğunu belirtmektedir. Öğretim biçiminin öğretmen tarafından seçilmesi ile sürecin daha pratik ve çabuk sonuçlanacağını düşünen öğretmen sayısı da 5’tir. 4 öğretmen ise öğretmenin öğrencinin hazır bulunuşluğuna göre öğretim biçimini seçeceğini bunun da olumlu olduğu yönünde görüş bildirmektedir. İbarenin olumsuz olduğunu düşünen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (11 öğretmen) öğretimde bütünlüğün sağlanması

gerektiğini ve bu ifade ile bu bütünlüğün bozulacağını belirtmektedir. 4 öğretmen ifadenin muğlak olduğunu daha kesin bir şekilde ifade edilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmektedir. 2 öğretmen ise öğretmenin tercihen seçeceği okuma yazma biçiminin başarısız olması durumunda öğretmenin suçlanacağını bunun da gerek eğitim-öğretim süreçlerini gerekse öğretmeni zor durumda bırakacağı yönünde görüş bildirmiştir. İbarenin düzeltilmesi gerektiğini belirten öğretmenler de genel olarak bitişik eğik yazının güzel yazı dersinde; dik temel harflerin ise ilk okuma yazma sürecinde kullanılması gerektiğini, ilk 3 sınıfta dik temel harflerin daha sonra ise birleşik eğik yazının kullanılması gerektiğini ve seçenek sunulmadan doğrudan bir biçimin seçilmesi gerektiği gibi görüşler ortaya koymaktadır. Arslan ve Ilgın (2010) araştırmalarında öğretmenlerin birinci sınıfta dik temel yazı ile başlanması gerektiğini savundukları sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda araştırma sonuçları alan yazın ile tutarlı sonuçlar göstermektedir. Alan yazında bu konu ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Çalışmaların büyük çoğunluğunda öğretmenlerin dik temel harfler ile öğretim yapmak istedikleri belirlenmiştir. Alan yazındaki çalışmalara baktığımızda; Duran (2011) 227 sınıf öğretmeni ile yaptığı araştırmaya katılan öğretmenlerin %16'sı, bitişik eğik yazı öğretimini anlamlı bulmamakta ve dik temel harfle yazı eğitimine geri dönülmesini istemektedir.

Yılmaz ve Cımbız (2016) araştırmalarında öğretmenlerin %58'i okullarda bitişik eğik yazı kullanımını uygun bulmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Korkmaz (2006), Çevik (2006) ve Yıldırım (2007) araştırmalarında öğretmenlerin bitişik eğik yazı kullanımına olumsuz baktıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kanmaz (2007) ise araştırmasında öğretmenlerin görüşlerine göre bitişik eğik yazı kullanmanın olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Yıldırım'da (2008) araştırmasında öğretmenlerin bitişik eğik yazı kullanmak istedikleri ve okuma yazma sürecinde daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Coşkun ve Coşkun (2014) araştırmalarında ilkokullarda bitişik eğik yazı uygulamalarının devam ettirilmesinin gerekliliği konusunda öğretmenler arasında görüş birliği olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın diğer alt problemi olan İlk okuma yazma öğretiminde dik temel harfler kullanmanın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? sorusuna yönelik sınıf öğretmenleri genel olarak iki yönde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı dik temel harflerin olumlu yönlerine vurgu yaparken, 48'i olumsuz yönleri ile ilgili görüş bildirmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında yazmanın daha kolay öğrenilmesi, yazıların daha okunaklı olması, çevrede yer alan (tv-gazete vb) okuma unsurları daha iyi okunabilmesi, küçük kasları geliştiren çocuklar için en ideali dik temel harflerle yazım olması, okuma hızını artırması, yazma işleminin daha az yorucu olması, öğrencilerin özgüvenlerinin daha çok gelişiyor olması, harf, hece ve kelime ayırma işlemlerinin daha kolay olması gibi sebeplerden ötürü dik temel harflerin kullanılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca velilerin de taleplerinin de dik temel harfler ile ilk okuma yazmanın yapılması yönünde olduğuna vurgu yapılmıştır. Branş öğretmenleri dik temel harfler ile yazarken sınıf öğretmenleri birleşik eğik yazı ile yazması sonucu oluşan karmaşanın da dik temel harflere geçiş ile son bulunacağı da gelen görüşler arasındadır. Tok ve Sarıca (2017) 52 sınıf öğretmeni ile yaptığı araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ilkokul sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazı uygulamalarında öğrencilerin genel anlamda sorun yaşadıklarını düşünmektedirler. Güney, Aytan ve Gün'ün (2010) ve Yıldırım ve Ateş'in (2010) araştırmalarında bitişik eğik yazı ile yapılan yazma çalışmalarında öğrencilerin zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Turan ve Akpınar'ın (2008) araştırmalarında, öğrencilerin bitişik eğik yazı ile bazı harflerin yazımında zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Cımbız (2016) araştırmalarında öğretmenlerin %83'ünün öğrencilere bitişik eğik yazı yazmayı öğretirken birtakım sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Kuzu ve Ersözlü (2006), Başaran (2006) araştırmalarında öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili birçok problem yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Acat ve Özsoy (2006), Yangın (2006), Bayraktar (2006), Turan, Güher ve Şahin (2008) ve Durukan ve Alver (2008) araştırmalarında öğrencilerin bitişik eğik yazı ile harfler arası bağlantı, yazı eğikliği, harf başlangıcı, harfler arası boşluk, kelimeler arası boşluk gibi konularda sorun yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Erkal ve Albayrak (2010) araştırmalarında öğrencilerin bitişik eğik yazı ile bazı

harfleri yazamadıklarını ya da yanlış yazdıkları sonucuna ulaşmıştır. Susar, Kırmızı ve Kasap (2013) araştırmada öğrencilerin dik temel harfleri bitişik eğik yazıya göre daha okunaklı ve anlaşılır yazdıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda alan yazındaki çalışmalara bakıldığında bitişik eğik yazı ile ilgili yaşanan sorunlar ve öğretmen görüşlerinin araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre 5 öğretmen bitişik eğik yazı ile akıcı ve hızlı okumanın daha çok geliştiğini belirtmektedir. Bunun gerekçesi olarak ta bitişik eğik yazı ile öğrencilerin bütünü daha iyi görebildikleri görüşünü ortaya koymaktadırlar. 1 öğretmen ise akıcı ve hızlı okumanın bitişik eğik yazı ile daha olumlu olduğunu ancak yazıların kötü olduğu yönünde görüş bildirmektedir. 26 öğretmen ise akıcı ve hızlı okumanın dik temel harflerle daha çok geliştiği yönünde görüş bildirmektedir. 18 öğretmen ise akıcı okuma yazı stili ile ilgili değil, harf yöntemi ile ilgili olduğunu, akıcı ve hızlı okumanın öğrenciye ve hazır bulunuşluğa bağlı olduğunu, akıcı ve hızlı okumayı etkileyen unsurun yazı biçimi değil ses temelli cümle yöntemi olduğunu, akıcı ve hızlı okuma çok ve dikkatli okuma ile ilgili olduğundan ikisinin de aynı olduğunu belirtmektedir. Türkçe dersi öğretim programı içerisindeki ilk okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin açıklamalara yönelik öğretmen görüşleri nelerdir? sorusuna yönelik sınıf öğretmenleri genel olarak üç yönde görüş bildirmişlerdir. 30 öğretmen açıklamaları yeterli bulurken, 17 öğretmen yetersiz bulmakta, 12 öğretmen ise kısmen yeterli bulmaktadır. Programda yer alan açıklamaları yetersiz bulan öğretmenlerin 3'ü araç-gereç ve dokümanın az olduğu, 3'ü etkinlik sayısının az olduğu, 2'si örneklerin yetersiz olduğu, 2'si kaynak kitapların yetersiz olduğu, 2'si daha çok şiir ve tekerleme olması gerektiği, 1'i cümle örneklerinin yetersiz olduğu yönünde görüş verdikleri görülmektedir. Bu kapsamda programda yer alan açıklamaları yetersiz bulan 17 öğretmenin 12'si program ve kılavuz kitap ayrımını bilmedikleri için bu yönde görüş bildirmiş olup bu durumda öğretmenlerin programın amaç ve işlevleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Programda yer alan içerikleri kısmen yeterli bulan öğretmenlerin de 6'sı kılavuz kitapta yer alması gereken eksiklikleri belirtmektedir. Alver ve Sancak (2016) araştırmalarında öğretmen ve öğretmen adaylarının Türkçe Öğretim Programı hakkında bilgilerinin yetersiz ve programdan habersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda çalışma sonuçları alan yazı ile benzer sonuçlar vermektedir.

Araştırmanın son alt problemi olan "Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde dik temel ya da birleşik eğik harfleri kullanma tercihlerine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yönelik sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamı olan 47'si dik temel harfleri kullanmayı tercih ettiklerini belirtirken, 3 öğretmen bitişik eğik yazıyı, 2 öğretmen ise kararsız oldukları yönünde görüş bildirmektedir. Dik temel harfleri kullanmayı tercih eden öğretmenlerin gerekçeleri şunlardır: Daha okunaklı olması, daha hızlı ve kolay yazılması, kitaplar, dergiler gazetelerin dik temel harfler ile yazılması, düz çizgiler daha kolay çizilmesi, küçük yaş grupları için daha uygun olması ve harfleri oluşturma basamağında kolay olması.

Araştırma sonucunda şu öneriler sunulmuştur;

- MEB öğretmenlere gerek dik temel harfleri gerekse bitişik eğik yazıyı olumlu ve olumsuz yönleri ile ortaya koyarak bilgilendirmeli bu bağlamda öğretmenler inisiyatif olarak ilk okuma yazma öğretimi yapmalıdır.
- MEB öğretmenlere kılavuz kitap ve öğretim programlarının amaçlarını, içeriğini ve kapsamını etkili bir şekilde aktarmalıdır
- Bitişik eğik yazının ilk okuma yazma dışında sanatsal ve hızlı yazım amacı ile öğretilmesi gerekmektedir. Ancak bunun ilköğretim ikinci kademe yapılması uygun olacaktır.

Kaynaklar

- Acat, B. ve Özsoy, U. (2006). Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (14-16 Nisan 2006) Bildirileri*, Ankara: Gazi Üniversitesi, s.15-35.
- Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 313-336.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 1-18.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Alver M. ve Sancak S. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri, *E. Journal of Turkish Studies*, 11 (14), 31-60.
- Artut, K. ve Demir, H. (2003). *Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, D., ve Ilgın, H. (2010). Teacher and students opinions about cursive handwriting. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 69-92.
- Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1), 1-22.
- Bayraktar, N. (2014). *Dilbilimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Başaran, M. (2006). "İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışları". *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (14-16 Nisan 2006) Bildirileri*, Ankara: Gazi Üniversitesi, s. 109-114.
- Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2014). İlkokul ve ortaokullardaki bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 209-223.
- Crowe S, Cresswell K, Robertson A, Huby G, Avery A, ve Sheikh A. (2011). The case study approach. *BMC Med Res Methodol*. 11 (100), 1-10.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (28), 165-176.
- Çelenk, S. (1992). Farklı yöntemler açısından ilkokuma ve yazma öğretimi ve bir yöntem denemesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8), 369-378.
- Çevik, S. O. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri (Bursa ili örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Datta, Lois-ellin (1990). *Case Study Evaluations*. Washington, DC: U.S. General Accounting Office.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 55-69.
- Durukan, E., ve Alver, M. (2008). Evaluation of sound-based sentence method according to teachers views. *The Journal of International Social Research*, 1 (5), 274-289.
- Erkal, M. ve Albayrak, M. (2010). Çocukta estetik duygunun gelişimi, harf ve rakamların yazılışlarındaki yanlışlıklar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 221-225.

- Güney, N., Aytaç, T. ve Gün, M. (2010). İlköğretim II. kademe Türkçe programı ile çoklu zekâ kuramının örtüşme düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 213- 229.
- Kanmaz, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazu, H. ve Ersözlü, Z. N. (2006), Yeni müfredatla gelen bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşleri, *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Bildiri Kitabı, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kılıç, A., (2000). *İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to is Methodology*, Beverly Hills: Sage.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim programlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi*. Bildiri Kitabı, Ankara: Kök Yayıncılık.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi*. (S. Akbaba ve A-A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Parankimalil, J. (2012). *Meaning, Nature and Aims of Education*, <https://johnparankimalil.wordpress.com/2012/03/26/meaning-nature-and-aims-of-education/> adresinden 09.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Susar Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 1167-1186
- Tok, T. N. ve Sarıca, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 352-363.
- Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 121-138.
- Turan, M., Güher, Ö. ve Şahin, Ç. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin yazı türlerine ilişkin görüşleri*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum (2-4 Mayıs 2008) Bildirileri, Çanakkale: Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Yay.
- Yangın, B. (2006). Yöneticilerin ve öğretmenlerin altı yaş grubundaki öğrencilerin ilk okuma ve yazmaya hazırlanmalarına yönelik bilgileri ve görüşleri. *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 161-175.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2007). Yazılı program ve uygulanan program kavramları açısından ses temelli cümle yönteminin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 175, 25-46.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 57-71.

- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Yılmaz, F. ve Cımbız, A. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 567-592.

Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri

Dr. Öğr. Üyesi Serpil ÖZDEMİR

Bartın Üniversitesi

serpilozdemir34@gmail.com

Özet: Bu araştırmada öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Tarama modelinde yürütülen araştırma Batı Karadeniz’de bir eğitim fakültesinde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini bu fakültede okuyan üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya BESYO, Matematik, sosyal bilgiler, Türkçe öğretmenliği, Fen Bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan 155 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın verileri Portre Değerler Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek “güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik” olmak üzere 10 boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemede betimsel analiz, ikili grup karşılaştırmaları için t testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ANOVA testi yapılmıştır. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının en çok benimsedikleri değerlerin sırasıyla “evrenselcilik, güvenlik, iyilikseverlik” olduğu en az benimsenen değer ise güç olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre güç değerine erkek öğrencilerin daha fazla anlam yüklediği görülmüştür, diğer boyutlarda anlamlı farklar görülmemiştir. Bölümlere göre “güç, başarı, özyönelim, evrensellik, geleneksellik ve güvenlik” boyutlarında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Lise türü bakımından başarı ve özyönelim boyutlarında anlamlı farklar görülmüştür. Gelir düzeyi ile güç ve hazcılık boyutları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Öğretmen adayları sevgi, saygı, eşitlik, yardımseverlik, barış, ülke güvenliği, sağlık konularında hassastırlar. Bu sonuçlar benimsedikleri değerler bakımından öğretmen adaylarının ideal öğretmenler olacaklarını göstermesi bakımından önemlidir. Cinsiyetin, branşın ve mezun olunan lise türünün değer sistemlerini farklılaştıran önemli değişkenler olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, Değer tercihleri, Portre değerler.

Value Preferences of Prospective Teachers

Abstract: In this research, it is aimed to determine the value preferences of prospective teachers. The survey conducted in the screening model was conducted at a faculty of education in the Western Black Sea. third grade students studying in these schools constitute the universe of the study. 155 students studying in the departments of PES, Mathematics, Social Science, Turkish, Science and Classroom teaching participated voluntarily in the research. The data of the study were collected with the Portrait Values Scale. The scale consists of 10 dimensions as “power, success, hedonism, arousal, self-interest, universalism, benevolence, tradition, conformity, security”. Descriptive analysis was used to determine value preferences of teacher candidates, t test was used for two group comparisons, ANOVA test was used for more than two group comparisons. As a result of the analyzes, it was determined that the most adopted values were “universalism, security, benevolence” and the least adopted value was power by the teacher candidates. According to the gender, male students had more meaning in power value, but no significant difference was seen in other dimensions. “Power, achievement, self-direction, universalism, tradition and security” sub-dimensions were found to be significantly different according to the department. Significant differences were found in the achievement and self-direction dimensions in terms of high school type. Positive, low and significant relationships were determined between income and power and hedonic dimensions. Teacher candidates are sensitive to love, respect, equality, helpful, peace, security of the country, and health. These results are important in that they show that prospective teachers will be ideal teachers in terms of the values they have adopted. It can be said that gender, branch, and graduated high school are important variables alter the value systems.

Keywords: Teacher candidates, Value preferences, Portrait values.

1. Giriş

Değerler “kişinin yaşamında neyin önemli olduğunu belirleyen ilkeler ve davranış standartlarıdır.” Değerler insanların tutum ve davranışlarını etkilemede önemli bir rol oynar (Dilmaç, 1999). Bireyin değerlerini geliştirmesinde içinde yaşanan toplumun önemli bir etkisi vardır, çünkü değerlerin öğrenilmesi rol öğrenmesi şeklinde bir sosyal öğrenmedir (Güngör, 1998; 70). Yaşanan toplumun onayladığı durumlar birey tarafından benimsenir, onaylamadığı durumlar da benimsenmez. Bu yönüyle değerler bireyin etkileşimde bulunduğu çevrenin bir yansıması özelliğini gösterir. Değerler aynı zamanda bireylerin çalıştığı örgüt kültürünün bir parçasıdır. Örgüt kültürü, örgüt içindeki bireyler ve gruplar tarafından paylaşılan ve uyulan değerlerdir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2003’ten aktaran Yılmaz, 2009).

Değerler araştırmaları tutum ve davranışlara ilişkin öngörülerde bulunmaya yardımcı olabilmektedir (Aydınay Satan, 2014). Öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda; değer tercihleriyle demokratik tutumlar (Saracaloğlu vd, 2013), epistemolojik inançlar (Başçıftçı vd., 2011), eğitim inançları (Beytekin ve Kadı, 2015), kişiler arası problem çözme becerileri (Işık ve Yıldız, 2014) ve okul kültürüne ilişkin algı (Şahin Fırat, 2010) arasında ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının benimsedikleri değerlerin araştırması iki yönden önemlidir: Birincisi öğretmen adaylarının benimsedikleri değerleri belirlemek onların niteliklerini tanınamızı sağlar. Bu bilgi Türk toplumunun ve Türk Milli Eğitiminin değerlerini benimsemiş öğretmenler yetiştirmede yol gösterici olabilir. İkincisi öğretmenler rol model olma özelliği taşıdığı için öğrencileri etkileyebilecek güce sahiptirler. Bu durumda gelecek nesillere hangi değerleri aktaracaklarını, okul ortamındaki tutum ve davranışlarının nasıl olabileceğini öngörebilmek için öğretmen adaylarının değerlerinin belirlenmesi önemlidir.

Bu araştırma öğretmen adaylarının değer tercihlerinin nasıl olduğunu ve hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adaylarının değer tercihleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma şu alt problemler çerçevesinde ele alınmıştır:

1. Öğretmen adaylarının değer tercihleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının değer tercihleri cinsiyete göre anlamlı farklar göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının değer tercihleri bölümlere göre anlamlı farklar göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının değer tercihleri mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklar göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir düzeyi ile değer tercihleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

2. Yöntem

Araştırma tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Batı Karadeniz’de bir eğitim fakültesinde okuyan üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya BESYO, Matematik, sosyal bilgiler, Türkçe öğretmenliği, Fen Bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde, okuyan 155 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır.

2.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Portre Değerler Ölçeği ile toplanmıştır. Schwartz (1992) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Demirutku ve Sümer (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek “güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyuma, güvenlik” olmak üzere 10 değer tipini içermektedir.

Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır, her madde ikişer cümle ile ifade edilmiştir. Her maddede on değer tipinden biriyle ilişkili hedefleri veya istekleri temelinde kurgusal bir kişinin kısa sözel portresi çizilmektedir (Demirutku (2007)). Katılımcıların kısa portresi çizilen kişilerin kendilerine ne kadar benzeyip benzemediğine ilişkin “Bana Çok Benziyor”dan “Bana Hiç Benzemiyor” a uzanan 6 seçenekten birini işaretlemelerine dayanan anketin Türkçeye uyarlanmış formunun Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.81 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin boyutları, tanımları ve içerikleri şöyledir:

- Güç: Sosyal statü, insanlar ve kaynaklar üzerinde baskınlık kurma (Sosyal güç, otorite, toplumdaki görünümü koruyabilmek).
- Başarı: Sosyal standartlarca belirlenen kişisel başarı yönelimi (Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak).
- Hazcılık: Bedensel haz ve duyumsal doyum arayışı (Zevk, hayattan tat almak).
- Uyarılım: Heyecan ve yenilik arayışı (Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.).
- Özyönelim: Bağımsız düşünme ve davranma eğilimi (Kararlarında özgürlük ve bağımsızlık, kendi hedeflerini seçebilme).
- Evrensellik: Bütün insanlar için anlayış, hoşgörü; insanların ve doğanın esenliğini koruma (Geniş fikirlilik, sosyal adalet, bilgelik, eşitlik, barış içinde bir dünya, güzellik içinde bir dünya, doğayla birleşme, çevreyi koruma).
- İyilikseverlik: Bireyin yakın olduğu kişilerin esenliğini koruması ve güçlendirmesi (Yardımsaver, dürüst, bağışlayıcı, sadık, sorumlu).
- Geleneksellik: Kültürel ve dini uygulamalara ve anlayışlara saygı ve bağlılık (Mütevazı, hayattaki rolünü kabul eden, geleneğe saygılı, dindar, ılımlı).
- Uyma: Başkalarına zarar verebilecek veya toplumsal beklentilere aykırı dürtülerin ve davranışların kısıtlanması (Kibarlık, öz disiplin, itaatkârlık, anne babaya ve büyüklere saygı).
- Güvenlik: Benlik, toplum ve ilişkiler için güvenlik ve istikrar arayışı (Aile güvenliği, milli güvenlik, sosyal düzen, iyiliklerin paylaşımı) (Smith ve Schwartz,1997’den Aktaran Demirutku ve Sümer, 2010).

2.2. Veri Analizi

Öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemede betimsel analiz, ikili grup karşılaştırmaları için t testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ANOVA testi yapılmıştır. Değer tercihleri normal dağılım göstermediği için analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Değer tercihi ile ekonomik gelir arasındaki ilişki Spearman Korelasyonu ile belirlenmiştir, yorumlanırken Cohen (1988) tarafından belirlenen aralıklar dikkate alınmıştır. Buna göre göre .10-.29 düşük, .30-.49 orta ve .50-1.00 yüksek düzeyde ilişkiyi şeklinde yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının değer tercihleri nasıldır?

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri

	N	En Küçük	En Büyük	Ortalama	Ss
Güç	155	1,67	6,00	3,7527	1,01279
Başarı	155	1,75	6,00	4,4452	,96205
Hazcılık	155	1,67	6,00	4,7312	,91492
Uyarılma	155	1,67	6,00	4,8301	1,70322
Özyönelim	155	3,50	6,00	5,1548	,56786
Evrensellik	155	2,50	6,00	5,3527	,62907
İyilikseverlik	155	3,75	6,00	5,1726	,54992
Geleneksellik	155	2,75	6,00	4,7645	,64732
Uyum	155	3,50	6,00	5,0435	,61181
Güvenlik	155	3,00	6,00	5,2348	,52031

Öğretmen adaylarının en çok benimsedikleri değerlerin sırasıyla “evrensellik, güvenlik, iyilikseverlik” olduğu en az benimsenen değer ise güç olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının değer tercihler icinsiyete göre anlamlı farklar göstermekte midir?

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Değer Tercihlerinin Cinsiyete Göre Farkı

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Güç	Kız	105	71,40	7496,50	1931,5	,007
	Erkek	50	91,87	4593,50		
Başarı	Kız	105	73,25	7691,00	2126,0	,055
	Erkek	50	87,98	4399,00		
Hazcılık	Kız	105	81,77	8585,50	2229,5	,127
	Erkek	50	70,09	3504,50		
Uyarılma	Kız	105	77,86	8175,50	2610,5	,955
	Erkek	50	78,29	3914,50		
Özyönelim	Kız	105	79,33	8329,50	2485,5	,589
	Erkek	50	75,21	3760,50		
Evrensellik	Kız	105	78,55	8247,50	2567,5	,825
	Erkek	50	76,85	3842,50		
İyilikseverlik	Kız	105	78,81	8275,50	2539,5	,741
	Erkek	50	76,29	3814,50		
Geleneksellik	Kız	105	77,07	8092,50	2527,5	,707
	Erkek	50	79,95	3997,50		
Uyma	Kız	105	76,12	7993,00	2428,0	,447
	Erkek	50	81,94	4097,00		
Güvenlik	Kız	105	82,06	8616,50	2198,5	,100
	Erkek	50	69,47	3473,50		

Cinsiyete göre güç boyutunda anlamlı bir fark vardır, diğer boyutlarda anlamlı farklar görülmemektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında güç değerine erkek öğrenciler daha fazla anlam yüklemektedir.

Bölgümlere göre değer tercihleri arasında anlamlı farklar var mıdır?

Tablo 3

Bölgümlere Göre Değer Tercihleri Arasındaki Farklar

Boyutlar	Bölgüm	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Güç	BESYO	33	101,97	5	15,557	,008	BESYO / matematik, sınıf, fen, sosyal b.
	Matematik	34	72,07				
	Sınıf	20	60,65				
	Fen bilgisi	21	64,52				
	Sosyal	20	74,03				
	Türkçe	27	82,44				
Başarı	BESYO	33	101,45	5	15,206	,010	BESYO / matematik, sınıf, sosyal b.
	Matematik	34	68,28				
	Sınıf	20	58,25				
	Fen bilgisi	21	79,45				
	Sosyal	20	70,83				
	Türkçe	27	80,39				
Hazcılık	BESYO	33	87,32	5	6,109	,296	Yok
	Matematik	34	76,62				
	Sınıf	20	73,10				
	Fen bilgisi	21	87,26				
	Sosyal	20	59,40				
	Türkçe	27	78,56				
Uyanılma	BESYO	33	91,74	5	10,345	,066	Yok
	Matematik	34	71,38				
	Sınıf	20	62,98				
	Fen bilgisi	21	89,57				
	Sosyal	20	62,78				
	Türkçe	27	82,94				
Özyönelim	BESYO	33	95,50	5	11,183	,048	BESYO/ matematik, sınıf, sosyal
	Matematik	34	69,56				
	Sınıf	20	62,35				
	Fen bilgisi	21	81,57				
	Sosyal	20	65,75				
	Türkçe	27	85,13				
Evrensellik	BESYO	33	70,58	5	12,436	,029	BESYO / Türkçe; Matematik/ Türkçe; Sınıf / Türkçe; Sosyal / Türkçe;
	Matematik	34	74,21				
	Sınıf	20	61,33				
	Fen bilgisi	21	85,81				
	Sosyal	20	73,25				
	Türkçe	27	101,65				
İyilikseverlik	BESYO	33	82,17	5	7,779	,169	Yok
	Matematik	34	77,75				
	Sınıf	20	62,80				
	Fen bilgisi	21	88,88				
	Sosyal	20	62,08				
	Türkçe	27	87,81				
Geleneksellik	BESYO	33	75,45	5	11,263	,046	Sınıf / Fen bilgisi; Sınıf/Türkçe
	Matematik	34	73,19				
	Sınıf	20	53,80				
	Fen bilgisi	21	89,07				
	Sosyal	20	81,50				
	Türkçe	27	93,89				
Uyma	BESYO	33	73,82	5	5,770	,329	Yok
	Matematik	34	73,47				
	Sınıf	20	65,68				
	Fen bilgisi	21	88,10				
	Sosyal	20	76,15				
	Türkçe	27	91,46				
Güvenlik	BESYO	33	72,64	5	12,057	,034	BESYO / Türkçe; Matematik / Türkçe; Sınıf / Fen bilgisi; Sınıf/Türkçe; Sosyal b. / Türkçe
	Matematik	34	75,12				
	Sınıf	20	58,05				
	Fen bilgisi	21	92,31				
	Sosyal	20	71,35				
	Türkçe	27	96,76				

Bölgümlere göre “güç, başarı, evrenselcilik ve güvenlik” boyutlarında anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda farkın güç boyutunda BESYO ile matematik, sınıf öğretmenliği, fen bilgisi, sosyal bilgiler bölümleri arasında, BESYO lehine olduğu; başarı boyutunda BESYO ile matematik, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler bölümleri arasında BESYO lehine; özyönelim boyutunda BESYO ile matematik, sınıf, sosyal bilgiler bölümleri arasında BESYO lehine; evrenselcilik boyutunda Türkçe ile BESYO, matematik, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler bölümleri arasında Türkçe lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Güvenlik boyutunda Türkçe ile BESYO, matematik, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler bölümleri arasında Türkçe lehine ve fen bilgisi ile sınıf öğretmenliği arasında fen bilgisi bölümü lehine anlamlı farklar belirlenmiştir.

Mezun olunan lise türü bakımından değer tercihi anlamlı farklar göstermekte midir?

Tablo 4

Mezun Olunan Lise Türüne Göre Değer Tercihi Farkları

	Lise	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Güç	Meslek L.	29	89,83	2	3,045	,218	Yok
	Düz L.	57	78,45				
	Anadolu L.	69	72,66				
Başarı	Meslek L.	29	89,97	2	6,914	,032	Meslek L. / And. L.; Düz L. / And. L
	Düz L.	57	84,39				
	Anadolu L.	69	67,69				
Hazcılık	Meslek L.	29	83,26	2	1,039	,595	Yok
	Düz L.	57	80,01				
	Anadolu L.	69	74,13				
Uyanılma	Meslek L.	29	77,95	2	,002	,999	Yok
	Düz L.	57	78,22				
	Anadolu L.	69	77,84				
Özyönelim	Meslek L.	29	78,50	2	9,395	,009	Düz L. / Anadolu. L.
	Düz L.	57	91,23				
	Anadolu L.	69	66,86				
Evrensellik	Meslek L.	29	74,50	2	1,522	,467	Yok
	Düz L.	57	83,79				
	Anadolu L.	69	74,69				
İyilikseverlik	Meslek L.	29	77,53	2	1,665	,435	Yok
	Düz L.	57	83,72				
	Anadolu L.	69	73,47				
Geleneksellik	Meslek L.	29	76,43	2	3,233	,199	Yok
	Düz L.	57	86,16				
	Anadolu L.	69	71,92				
Uyma	Meslek L.	29	77,95	2	5,066	,079	Yok
	Düz L.	57	87,82				
	Anadolu L.	69	69,91				
Güvenlik	Meslek L.	29	77,50	2	,600	,741	Yok
	Düz L.	57	81,48				
	Anadolu L.	69	75,33				

Lise türü bakımından başarı ve özyönelim boyutlarında anlamlı farklar görülmüştür. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan ikili karşılaştırmalarda başarı boyutunda meslek lisesi, düz lise ile Anadolu lisesi mezunları arasında düz lise ve meslek lisesi mezunları lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Özyönelim boyutunda düz lise ile Anadolu lisesi mezunları arasında düz lise mezunları lehine anlamlı farklar belirlenmiştir.

Gelir düzeyi ile değer tercihleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Tablo 5

Değer Tercihi ile Gelir Düzeyi Arasındaki İlişkiler

	Gelir (Spearman r)
Güç	,182*
Başarı	,040
Hazcılık	,178*
Uyanılma	,136
Özyönelim	,133
Evrenselcilik	,118
İyilikseverlik	,114
Geleneksellik	-,016
Uyma	-,081
Güvenlik	,029

Gelir düzeyi ile güç ve hazcılık boyutları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler vardır; diğer boyutlarda gelir düzeyi ile değerler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler belirlenmemiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmada “Portre Değerler Anketi” kullanılmıştır. Cinsiyete, bölüme, mezun olunan liseye ve ekonomik gelire göre öğretmen adaylarının değer tercihlerinde farklar olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak bulgular tartışılmaktadır.

Değer tercihi

Öğretmen adaylarının en çok benimsedikleri değerlerin sırasıyla “evrensellik, güvenlik, iyilikseverlik” olduğu en az benimsenen değer ise güç olduğu belirlenmiştir.

Evrensellik değer boyutunda “açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak, iç uyum” değerleri yer almaktadır.

Güvenlik boyutunda “milli güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak” değerleri yer almaktadır.

İyilikseverlik boyutunda “yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat ve anlamlı bir hayat” değerleri yer almaktadır. Bu değerler çerçevesinde öğretmen adaylarının başkalarına yardım etmeyi seven, dürüst davranan, sorumluluklarının farkında olan ve gereğini yerine getiren öğretmenler olacağı öngörülebilir.

Bu sonuç Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008), Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) Oğuz (2012) tarafından yapılan araştırmalarla birebir örtüşmektedir.

Cinsiyet

Cinsiyete göre güç boyutunda erkekler lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir, diğer boyutlarda anlamlı farklar görülmemiştir. Güç boyutunda “sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek ve insanlar tarafından benimsenmek” değerleri yer almaktadır. Alanyazında benzer sonuçlar görülmekle birlikte (Demirutku ve Sümer, 2010; Mehmedoğlu, 2006) güç

boyutunda kızların lehine fark belirleyen araştırmalara da rastlanmaktadır (Dilmaç, Bozgeyikli, Çıkkılı, 2008).

Bölüm

Bölgümlere göre “güç, başarı, evrensellik ve güvenlik” boyutlarında anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

Yapılan ikili karşılaştırmalar farkın güç boyutunda BESYO ile matematik, sınıf öğretmenliği, fen bilgisi, sosyal bilgiler bölümleri arasında, BESYO lehine olduğunu; başarı boyutunda BESYO ile matematik, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler bölümleri arasında BESYO lehine; özyönelim boyutunda BESYO ile matematik, sınıf, sosyal bilgiler bölümleri arasında BESYO lehine; evrensellik boyutunda Türkçe ile BESYO, matematik, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler bölümleri arasında Türkçe lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Güvenlik boyutunda Türkçe ile BESYO, matematik, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler bölümleri arasında Türkçe lehine ve fen bilgisi ile Sınıf öğretmenliği arasında fen bilgisi bölümü lehine olduğu belirlenmiştir.

Bölgümler bakımından BESYO’nun güç ve başarı odaklı olduğu, özyöneliminin daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. BESYO öğrencilerinin rekabetçi bir ortamda başarı elde etmeyi gerektiren yarışmalarda derece alabilmeyi hedefleyen spor müsabakaları için hazırlanmalarının güç, başarı ve özyönelim odaklı olmalarında bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının evrensellik ve güvenlik değerlerine diğer bölümlerden daha fazla önem verdikleri, fen bilgisi öğretmeni adaylarının geleneksellik ve güvenlik değerlerine sınıf öğretmenlerinden daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin farklılıklara karşı hoşgörölü, bireyler arası ilişkilerde erdemli, toplumsal yaşamda adil, doğaya karşı korumacı bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Ders kitaplarında bu kavramlar üniteler içinde ele alınmaktadır. Bu bakımdan araştırma örneklemindeki adayların ideal öğretmenler olacağı söylenebilir. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının güvenlik değerini öncelemesi laboratuvar ortamında tehlikeli kimyasal malzeme ve deneyler karşısında tedbirli öğretmenler olmaları gerektiği ile ilişkilendirilebilir.

Bölgümlere göre değer tercihlerinde görülen farklılıklar okunan bölümün değerleri etkilemede rolü olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Mezun olunan lise türü

Lise türü bakımından başarı ve özyönelim boyutlarında anlamlı farklar görülmüştür. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan ikili karşılaştırmalarda başarı boyutunda meslek lisesi, düz lise ile Anadolu lisesi mezunları arasında düz lise ve meslek lisesi mezunları lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Özyönelim boyutunda düz lise ile Anadolu lisesi mezunları arasında düz lise mezunları lehine anlamlı farklar belirlenmiştir.

Lise türü bakımından meslek lisesi ve düz lise mezunlarının Anadolu lisesi mezunlarından daha fazla başarıya odaklı olduğu, düz lise mezunlarının özyöneliminin Anadolu lisesi ve meslek lisesi mezunlarında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mezun olunan okul türünün değerlerde fark yarattığını ortaya koyan araştırmalar vardır (Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Başçıftçı vd., 2011)

Ekonomik gelir

Gelir düzeyi ile güç ve hazcılık boyutları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı (2008) da üst düzey gelir grubunda hazcılık ile ilişki belirlenmişlerdir. Ancak belirlenen ilişkiler düşük düzeydedir. Yazar (2012) öğretmen adaylarının yaşamlarına yön veren başlıca değerlerin manevi değerler olduğunu, bunu ekonomik ve dini değerlerin takip ettiğini belirlemiştir. Öğretmen adayları tarafından güç değerinin en az benimsenen değer olduğu dikkate alındığında öğretmen adaylarının toplumda söz sahibi olmak veya zengin olmak için öğretmenlik mesleğini seçmedikleri kolayca görülebilir.

Öğretmen adayları sevgi, saygı, eşitlik, yardımseverlik, barış, ülke güvenliği, sağlık konularında hassastırlar. Bu sonuçlar benimsedikleri değerler bakımından öğretmen adaylarının ideal öğretmenler olacaklarını göstermesi bakımından önemlidir. Cinsiyetin, branşın ve mezun olunan lise türünün değer sistemlerini farklılaştıran önemli değişkenler olduğu söylenebilir.

Bu araştırma 3. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim fakültesine başladıkları ilk yıldan son yıla doğru değerlerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemeye yönelik boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma insani değerleri belirlemektedir. Öğretmen adaylarının eğitime ve bilime yönelik değerleri araştırmalarda ele alınabilir.

KAYNAKLAR

- Altunay E. ve Yalçınkaya M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1), 5-28.
- Aydınay Satan, A. (2014). Öğretmen adaylarının değer tercihlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 189-218.
- Başçiftçi, F., Güleç, N., Akdoğan, T. ve Koç, Z. (2011). *Öğretmen adaylarının değer tercihleri ile epistemolojik inançlarının incelenmesi*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 31, 327-341.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demirutku, K. (2007). *Parenting styles, internalization of values, and the self-concept*. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Demirutku, K. & Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre değerler anketinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 17-25.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve eğitimin ahlaki olgunluk ölçeği ile sınanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. & Çıkkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Işık, N. ve Yıldız, N. (2014). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin değer tercihleri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(3), 1-16.
- Mehmedoğlu, U. (2006). *Gençlik, değerler ve din: Küreselleşme, ahlak ve değerler*. (Ed. U. Mehmedoğlu & Mehmedoğlu). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Ek Özel Sayı, 1309-1325
- Kuşdil, M. E. Ve& Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schawartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.

- Saracaloğlu, A., Uça, S., Başara Baydilek, N. & Coşkun, N. (2013). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile değer algılarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-59.
- Şahin Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekalarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Dokuz Eylül Üniversitesi

nevin.akkaya@deu.edu.tr

Büşra ÜNER

Dokuz Eylül Üniversitesi

busrauner99@gmail.com

Özet: Duygusal zekâ kavramı, son yıllarda insan davranışları ve insan beyninin işlevleri üzerinde yapılan bilimsel çalışmalar ışığında dünyada gittikçe artan bir ilgiyle kabul görmektedir. Duygusal zekâ, duyguları algılama yeteneğidir; duygulara ulaşmak ve duygular yoluyla düşünceyi var etmek, duyguları ve duygusal bilgiyi anlamaktır. Bir başka deyişle duygusal zekayı, bireyin kendine ve başkalarına ait duyguları izleyebilmesi, bunlar arasında ayırım yapabilmesi ve elde ettiği bilgiyi düşünce ve davranışlarda kullanabilme yeteneği olarak tanımlayabiliriz. Duygusal zekâ öğretmen ve öğretmen adayları için çok önemli bir beceri olup öğretmen adaylarında seçici bir unsur olarak görülür ve gelecek kuşakların niteliğini arttıracak özelliklerle yetiştirilmesi için oldukça önemlidir. Eğitim sürecinde de Türkçe dersi duygusal becerilerin geliştirilmesi açısından önemli imkanlar sunar.

Bu araştırmanın amacı 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü 4. Sınıf öğrencilerinin duygusal zekalarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sürekli yaşadıkları yer, okudukları kitap sayısı, okudukları kitap türü) göre incelemektir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Türkçe Eğitimi Bölümü 4. Sınıf öğrencileri katılacaktır. Veri toplama aracı olarak "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılacaktır. Duygusal zekâ anketi 87 maddeden oluşmaktadır. 122 öğrenciye uygulanan Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği cinsiyet, sürekli yaşadıkları yer, okudukları kitap sayısı ve okudukları kitap türü bakımından farklılık göstermemiştir. Ancak ölçeğin alt boyutlarında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Ölçeğin toplam puan üzerinden yapılan çözümlenme de öğretmen adaylarının Bar-on duygusal zekâ algı düzeyleri katılıyorum biçimindedir.

Anahtar Sözcükler: Duygusal Zekâ, Öğretmen Adayları, Değişkenler.

Investigation of Turkish Teacher Candidates' Emotional Intelligence According to Variables

Abstract: The concept of emotional intelligence has been acknowledged in recent years by an increasing interest in the world in the light of human behavior and scientific studies on the functions of the human brain. Emotional intelligence is the ability to perceive emotions; reaching emotions and making thoughts through emotions, to understand emotions and emotional knowledge. In other words, we can define emotional intelligence as the ability of an individual to see emotions of himself and others, to distinguish between them, and to use the information he has obtained in thought and behavior. Emotional intelligence is a crucial skill for teacher and teacher candidates and is seen as a selective element in teacher candidates and is very important for the training of traits that will improve the quality of future generations. In the process of education, Turkish lesson offers important opportunities in developing emotional skills.

The purpose of this research is to examine the emotional intelligence of the 4th grade students of Dokuz Eylül University, Buca Education Faculty, Turkish Education Department in 2017-2018 academic year according to various variables (sex, place of permanent residence, number of books they read, type of book they read).

In the study, a screening model was used from qualitative research methods. Senior students from the department of Turkish Language Teaching will participate in the research. "Bar-On Emotional Intelligence Scale" will be used as data collection tool. The emotional intelligence questionnaire consists of 87 items. The Bar-On Emotional Intelligence Scale, which was administered to 122 students, did not differ in terms of gender, the place they lived permanently, the number of books they read, and the type of book they read. However, a significant difference was found in favor of female teacher candidates in subscales of scale. Analysis based on the total score of the scale is based on Bar-on emotional intelligence perception levels of teacher candidates.

Keywords: Emotional Intelligence, Teacher Candidates, Variables.

1. Giriş

Duygusal zekâ son zamanlarda adından sıkça söz edilen özellikle psikoloji ve sosyal bilimlerin önem verdiği kavramlardan biri olmuştur. Kavramın bilim çevrelerinde tanınmasından sonra hakkında çok sayıda araştırma ve çalışma yapılmıştır. Başlangıçta iş hayatına yönelik olan bu çalışmalar, sonrasında eğitim dünyasının önemle üzerinde durduğu bir konu haline gelmiştir. İlk kez 1930 yılında Howard Gardner'in Çoklu Zekalar Teorisi ile gündeme gelen duygusal zekâ kavramı, son on yıl boyunca insan zekâsı ve davranışları üzerinde en çok ilgi çeken konulardan biri olmuştur. Duygusal zekâyla ilgili yapılan çalışmalardan en bilineni Goleman'ın (1995) "Duygusal Zekâ" kitabı olmuştur. Fakat bilimsel anlamda duygusal zekâ üzerine yapılan ilk çalışma, Salovey ve Mayer'in (1990) "Hayal Gücü, Düşünce ve Kişilik" makalesidir. Yazarlar çoklu zekâ teorisinden Gardner (1999), pratik ve başarılı zekâlar tartışmasıyla Sternberg (1985) gibi yazarların çalışmalarından esinlenmişlerdir. Bu model, duyguların insanları daha zeki kıldığı fikrini ortaya koymuş ve duygular hakkında bilgi edinilmesi ve onların etkin bir biçimde yönetilmesine yardımcı olmuştur. Duygusal zekanın temeli ise; Aristo'nun "Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedente, doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir" sözüyle farkında olmadan duygusal zekâyı kısaca tanımlamış ve bu konuya dikkat çekmiştir. Duygusal zekâyla ilgili alanyazında pek çok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlamalar ise şöyledir;

Duygusal zekâ, en genel tanımıyla duyguların akıllıca kullanımınıdır. Diğer bir ifadeyle duygularımızdan kendi davranışlarımızı yönlendirebilmek için yararlanarak olumlu sonuçlar elde edebilmektir. Duygusal zekâ, kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmemizin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağlar. O halde duygusal zekâ 'duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisini, bilgisini, ilişkilerini ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir (Cooper ve Sawaf, 1997).

Duygu ve zekâ kavramlarının bir sentezi olarak ortaya çıkan duygusal zekâ kavramı etkili ve yeterli performans göstermede önemli bir yere sahiptir (Birol ve ark., 2009: 2).

Mayer ve Salovey'e (2004) göre bireyin duygusal zekâsı aslında onun nasıl algıladığının, anlamlandırdığının ve duygularını nasıl düzenlediğinin bir göstergesidir (Mayer, Salovey, Caruso, 2004). Duygusal zekâ, sosyal zekanın bir alt kümesi olarak tanımlanabilir (Mayer ve Salovey, 1990'dan Akt. Radu, 2014).

Weisinger ise duygusal zekâyı basit bir anlayışla zihinsel bir beceri olarak kabul etmiş ve duygusal zekanın duygulara sahip olmanın yanı sıra onları anlamayı da gerekli kıldığını ifade etmiştir (Weisinger, 1998). Duygusal zekâyı kişilik özelliği olarak değerlendiren Goleman, duygusal zekâyı "kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisi" olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2007).

Yapılan tüm bu tanımlamalar ışığında; duygusal zekanın, geliştirilebilen bir yetenekler dizisi olduğu, insanların hayatın her alanında başarılı olabilmek için duygusal zekâ becerilerini etkin şekilde kullanmaları gerektiği söylenebilir (Mayer ve diğerleri, 2000). Ancak bunu yaparken kişi öncelikle kendi duygularını anlayıp, kontrol edebilmeli, isteklerine ulaşana kadar motivasyonundan hiçbir şey kaybetmemeli, başkalarını anlamaya ve onlarla iyi ilişkiler kurmaya istekli olmalıdır (Eymen, 2007).

Şahin Baltacı ve Demir'e göre (2012) duyguların tanınması ve etkili bir şekilde yönetilebilmesi duygusal zekâ tanımlarının ortak noktası olarak belirtilmiştir.

Duygusal zekâ tanımlamalarının yanı sıra duygusal zekâ ile ilgili pek çok model de geliştirilmiştir. Bilimsel anlamda duygusal zekâ üzerine ilk çalışmayı yapan Mayer ve Salovey (1997), "duyguları tanımlama, duyguları kullanma, duyguları anlama ve yönetme" olmak üzere üç boyuttan oluşan "temel yetenek modeli" adlı bir model geliştirmiştir. Duygusal zekânın yapısını çalışan ve duygusal zekâ ile ilgili bir model geliştiren ünlü bilim adamlarından biri de "duygusal bölüm" (EQ) terimini ilk kez

kullanan Bar-On' dur. Bar - On 'un modelinde Bar - On duygusal zekâyı kişisel farkındalık, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh hali olmak üzere beş boyutta incelemektedir. "Kişisel farkındalık" boyutu, 'bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, kararlılık, kendine saygı, duygusal benlik bilinci' alt boyutlarından, "kişilerarası beceriler" boyutu, 'sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkiler, empati' alt boyutlarından, "Uyumluluk" boyutu, 'esneklik, gerçeklik, problem çözme' alt boyutlarından, "Stresle başa çıkma" boyutu, 'strese dayanıklılık ve dürtü kontrolü' ve "Genel ruh hali" boyutu, 'mutluluk ve iyimserlik' alt boyutlarından oluşmaktadır (Akgül, 2011; Yüksel, 2006).

Duyguları kapsayan ve geliştirilebilir bir zekâ olarak tanımlanan duygusal zekâ, eğitim açısından da eğitim-öğretim ortamlarında geliştirilebilecek ve öğrencilerin gelişmesine katkıda bulunabilecek niteliktedir (Gürşimşek, Vural ve Demirsöz, 2008; G. Otacıoğlu, 2009; Şahin Baltacı ve Demir, 2012; Yancı ve Çiçek Sağlam, 2014). Duygusal zekâ öğrencilerin akademik sonuçlarını ve eğitim sürecine duygusal uyumlarını etkiler. Dolayısıyla duygusal zekâ eğitim sürecinde kullanıldığında birçok avantaj sağlamaktadır. Duygusal zekâ sadece bir kavram değil, eğitim sürecinin önemli bir ögesi olarak daha iyi bir eğitim süreci için araç olmasının yanı sıra öğrencilerin bir insan ve potansiyel çalışanlar olarak yüksek bir değere sahip olabilmeleri nedeniyle kendi başına bir amaçtır (Radu, 2014).

Eğitim-öğretim ortamları zekânın geliştirilebilen, farklı boyutları olan bir yapı olduğu gerçeği dikkate alınarak düzenlenirse, öğrencilerin gelişmesine katkıda bulunabilir. Bu noktada duygusal zekâ da geliştirilebilen bir yapıya sahip olması nedeniyle eğitim açısından özel bir önem taşımaktadır. Goleman (1998) duyguların, bireyin öğrenme potansiyelini harekete geçirerek öğrenmesini ve soru sormasını sağladığını, kapasitesini geliştirmesini ve öğrenileni pratiğe geçirerek tavır almasını sağlayan özellikler olduğunu belirtmiştir. (Gürşimşek, Vural ve Demirsöz, 2008; Goleman, 1998).

Duygusal zekâ kavramı ile ilgili pek çok model geliştirildiği andan itibaren diğer kavramlarla olan ilişkisi de araştırılmaya başlanmıştır. Duygusal zekânın bilişsel zekâ, yaş, cinsiyet, akademik başarı, iletişim, iş hayatı ve evlilik hayatı gibi pek çok değişkenle ilişkisi incelenmiş ve pek çok araştırmalarla bu değişkenler arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.

Duygusal Zekâ Anketinin Boyutları ve Yorumları

Duygusal zekâ anketinin boyutlarına ilişkin yorumlar Reuven Bar-On'un User's Manual kitapçığından alınmıştır.

a. Ana Boyutların Yorumu

(1) Kişisel Beceriler

Bireyin kendisiyle olan ilişkisi, kendi içindekileri değerler. Bu boyutun alt boyutları, duygusal benlik bilinci, kendine güven, kendine saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık boyutlarıdır. Bu boyuttan yüksek skor alan bireyler, duygularının farkında olan, kendilerini iyi bulan ve yaşamlarında yaptıkları şeyler hakkında olumlu şeyler düşünen kişilerdir. Bu kişiler duygularını rahatça ifade edebilir ve düşüncelerini ve inançlarını ifade etmekte bağımsız, güçlü ve kendine güvenlidirler

(2) Kişiler Arası Beceriler

Kişiler arası boyut, kişiler arası yetenek ve faaliyetlerin altını çizmektedir. Bu ana boyutun alt boyutları; empati, bireylerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluktur. Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, sosyal yetenekleri iyi olan, sorumluluk sahibi olan kişilerdir. Bu kişiler diğer bireyleri anlar, ilişki kurar ve onlarla iyi geçinirler.

(3) Uyumluluk Boyutu

Uyumluluk boyutu, problem çözme, gerçeklik ölçüsü ve esneklik alt boyutlarından oluşmaktadır. Uyumluluk skoru, bireyin çevresindeki taleplerle uygun şekilde baş edebilmesi ve problemleri durumlarla ilgili olmasında ne kadar başarılı olacağını ortaya çıkarır.

(4) Stresle Başa Çıkma Boyutu

Stresle başa çıkma boyutu, stres toleransı ve dürtü kontrolü boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler. Bu kişiler genellikle soğuk kanlı, nadiren fevridirler ayrıca baskı altında dahi iyi çalışırlar.

(5) Genel Ruh Durumu Boyutu

Genel ruh durumu, mutluluk ve iyimserlik boyutlarından oluşmaktadır. Anketin bu boyutu, yaşama bakış açısını, yaşamdan aldığı zevki, yaşamla ilgili duyguları ölçer. Bu boyutun yüksek skoru, yaşamdan nasıl zevk alınacağını bilen neşeli, olumlu umutlu ve iyimser kişileri tanımlar. Bu boyut, insan ilişkilerinde birleştirici bir element olmasının yanı sıra, problem çözümü ve stres toleransında etkili, motivasyonel bir boyuttur. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, işyerinde coşkulu ve pozitif bir iklim oluşturulmasına yardımcı olurlar.

b. Alt Boyutların Yorumu

(1) Kişisel Beceriler

a. Duygusal Benlik Bilinci

Bu alt boyut duygularını tanımlayabilmeyi ifade eder.

b. Kendine Güven

Bu alt boyut duygularını, düşüncelerini ve inançlarını açıkça ifade edebilme ve yıkıcı olmadan kendi haklarını savunabilmenin ifadesidir. Bu kişiler aşırı kontrollü veya utangaç kişiler değildirler, duygularını sinirlenmeden veya kötü üsluptan uzak bir şekilde, direk ve açıkça ifade ederler. Onlar, fikirlerini açıklarlar ve duygusal olarak zor olsa da bir şeyleri kaybedeceklerini bilseler de doğru olduklarını düşündüklerini açıkça söyler yeri geldiğinde, karşı çıkarlar.

c. Kendine Saygı

Bu alt boyutta kişi kendini hakkında iyi şeyler hisseder. Kendini olduğu gibi kabul eder ve saygı duyarlar. Kendini kabul etmek, bireyin kendini algılamasında olumlu ve olumsuz yönlerini, sınırlılıklarını ve yeteneklerini olduğu gibi kabul etmesidir. Bireyin kendine saygı duyması, genel olarak kendini olduğu gibi sevmesidir. Duygusal zekanın bu kavramsal boyutu bireyin kendini emniyette, güçlü, emin, güvenli ve yeterli hissetmesi ile ilgilidir. Bireyin kendinden emin olması öz saygısına bağlıdır. Bu da bireyin çok iyi şekilde gelişmiş kendini tanımlama duygusuna bağlıdır. Bu kişiler kim olduklarını bilirler. Kendine saygısı olan kişi sahip olduğu özellikler ve yeteneklerden memnundur. Tam tersi durumda, birey sürekli kendini yetersiz ve önemsiz hisseder.

d. Kendini Gerçekleme

Bu boyut bireyin potansiyelini gerçekleştirme uğraşı, hoşlandığı aktiviteleri geliştirmesi, sürdürmesi ile ilgilidir. Kendini gerçekleştirme, bireyin yetenek, beceri ve kapasitesini maksimum düzeyde geliştirmek uğraşının, devamlı ve dinamik sürecidir. Bu faktör, bireyin en iyisini yapma ve kendini genel olarak geliştirme çabasıyla ilgilidir.

f. Bağımsızlık

Bu boyut kendi kendini yöneten, kendine bağlı, düşüncelerinde davranışlarında özerk ve bağımsız kişiliği ifade eder.

(2) Kişilerarası Beceriler

a. Empati

Bu alt boyut da karşısındaki kişilere önem vermek, empatik olmak, diğer kişileri duygusal olarak okumak anlamına gelmektedir.

b. Kişilerarası İlişkiler

Bu boyut diğer insanlarla karşılıklı olarak doyumlu ilişkiler kurup geliştirmeyi ifade eder.

c. Sosyal Sorumluluk

Bu boyut kişisel menfaati olmasa da sorumlulukları yerine getirme yeteneğini açıklar. Burada sosyal bilinç vardır. Bireyler, insan ilişkilerinde duyarlıdırlar ve sahip oldukları yetenekleri ve deneyimlerini başkalarının veya grubun amaçlarına katkıda bulunmak için kullanırlar.

(3) Uyumluluk Boyutu

a. Problem Çözme

Bu boyut, problemleri fark edip tanımlamanın ötesinde bu problemlere etkin çözümler bulup bunları uygulama yeteneğine de sahip olmayı ifade eder. Problem çözme, çok evreli bir süreçten oluşur. (1) problemi sezme ve bu problemi çözmek için kendine güven ve motivasyonunun olması, (2) problemi mümkün olduğunca açık bir şekilde tanımlamak ve formüle etmek, (3) mümkün olduğunca çok çözüm üretmek, (4) çözümlerden birinin uygulanmasına karar vermek. Problem çözme sürecinde bireyin, bilinçli, disiplinli, metodolojik ve sistematik olması gereklidir. Birey problemlerden kaçmak yerine üstüne gider.

b. Gerçekçilik Boyutu

Bu boyut ise insanların yaşadıkları ile gerçekte var olanlar arasındaki benzerlikleri değerlendirebilmeyi ifade eder. Tarafsızlık ve her şeyi olduğu gibi görebilmek, bu boyutun önemli gerekliliklerindedir.

c. Esneklik

Bu boyutun içeriği duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını değişen durum ve şartlara kolaylıkla uydurabilmeyi kapsar. Duygusal zekanın bu boyutu, bireyin tanıdık olmayan, tahmin edilemeyen, sürekli değişimin var olduğu durumlara uyum sağlayabilmesi ile ilgilidir. Esnek kişiler, çevik, sinerjik kişilerdir. Yanlılıkları ispatlanırsa, bunu kabul eder ve fikirlerini değiştirebilirler. Farklı fikir ve düşüncelere açıktırlar.

(4) Stresle Başa Çıkma Boyutu

a. Stres Yönetimi

Ölçeği bu boyutu stres toleransını, güçlükleri bastırmadan ya da yok saymadan üstüne gidip onunla başa çıkabilme yeteneğini içerir. Bu yetenek (1) stresle başa çıkabilmek için hareket tarzını seçebilme yeteneğini, (2) iyimser bir eğilimi, (3) stresli durumu etkileyebileceği veya kontrol edebileceği hissini olmasını gerektirir. Bu yeteneği güçlü olan kişiler, umutsuzluk veya çaresizlik hissine kapılmayıp, kriz ve problemlerinde stresle kolaylıkla baş edebilirler.

b. Dürtü Kontrolü

Bu boyut güdülerini, ihtiyaçlarını erteleyebilmeyi veya onlara karşı direnebilmeyi içerir.

(5) Genel Ruh Durumu Boyutu

a. Mutluluk

Yaşamdan zevk alma, yaşamı doyumlu yaşama bu alt boyuttun içeriğidir. Mutluluk neşeli ve istekli olmakla ilişkilidir.

b. İyimserlik

Bu boyut yaşamın renkli tarafından bakabilme, sıkıntı ve şanssızlıklara rağmen olumlu düşünebilmeyi ifade eder. İyimserlik yaşama umutla bakmaktır, yaşama karşı olumlu tutuma sahip olmaktır. Bu alt boyut, kendini gerçekleştirme, problem çözme ve stres toleransı boyutlarında önemli bir role sahiptir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarının duygusal zekaya ilişkin algı düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının duygusal zekaya ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının duygusal zekaya ilişkin algıları;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Yılda okudukları kitap sayısına,
 - c. Okudukları kitap türüne,
 - d. Sürekli yaşadıkları yere

göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Araştırmanın Yöntemi

Türkçe öğretmen adaylarının duygusal zekalarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler istatistik programında uygun analizlerle çözümlenmiştir.

Araştırmanın verileri Dr. Reuven Bar-On'un geliştirdiği "Duygusal Zekâ Anketi (EQ)" Türkçe Eğitimi bölümünde dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarına uygulanarak toplanmıştır.

2017-2018 eğitim öğretim yılında yapılan bu araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise yansızlık kuralına sadık kalınarak Türkçe Eğitimi Bölümü'nde dördüncü sınıfta okuyan toplam 122 öğrenciden oluşmaktadır.

2.1. Veri Toplama ve Çözümleme

Araştırmanın diğer bir değişkeni olan ve aday öğretmenlerin duygusal zekâya ilişkin düzeylerini ölçmek için Acar'ın (2001) "Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması" adlı doktora tezinde kullandığı ve uyarladığı "Bar-On duygusal zekâ anketi" kullanılmıştır. Duygusal zekâ anketi 88 maddeden oluşmaktadır. Aday öğretmen, bu anketteki her bir ifadeye (1) "Tamamen katılıyorum" ve (5) "Kesinlikle katılmıyorum" arasında 5 kategoride tepki vermektedir.

Araştırmada nicel veri toplama araçlarından "Bar-On Duygusal Zekâ Anketi" kullanılmıştır. Dr. Reuven Bar-on tarafından geliştirilen 87 maddeden oluşan "Duygusal Zekâ Ölçeği (EQ)" beşli likert tipi

formatında geliştirilmiştir. Ölçeğe katılma düzeyleri; “Hiç katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir.

Duygusal zekâ ölçeği, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem başında uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanmasında önce cinsiyet, sürekli yaşadıkları yer, okudukları kitap sayısı, okudukları kitap türü soruları ardından ise 87 maddelik ölçek öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından doldurulan ölçek kontrol edildikten sonra elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS 23 programı yardımıyla değerlendirilmiştir. Frekans, yüzde ve standart sapmalar alınmış, iki gruplu karşılaştırmalarda Man Whitney U-testi, ikiden fazla gruplu karşılaştırmalarda ise Kruskal-Wallis Testi Sonuçları kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı olduğu durumda, farklılığı yaratan durum Man Whitney U-testi testi ile belirlenmiş, .05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiş, elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmaya Katılanların Hakkında Genel Bilgi

		Sayı	%
Cinsiyet	K	80	65,6
	E	42	34,4
Toplam		122	100,0
Sürekli Yaşadıkları Yer	Ege	96	78,7
	Marmara	2	1,6
	İç Anadolu	4	3,3
	Doğu Anadolu	4	3,3
	G. Doğu Anadolu	3	2,5
	Karadeniz	3	2,5
	Akdeniz	10	8,2
Toplam		122	100,0
Okudukları Kitap Sayısı	Az Okur	26	21,3
	Orta Okur	60	49,2
	Çok Okur	36	29,5
Toplam		122	100,0
Okudukları Kitap Türü	Tarihi	26	21,3
	Aşk	29	23,8
	Bilim K.	47	38,5
	Araştırma-İ.	11	9
	Psikoloji F.	9	7,4
Toplam		122	

Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu Ege Bölgesinde, 3'er öğrenciyle Güney Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgesi'nden katılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular;

Tablo 1

Öğretmen adaylarının duygusal zekaya ilişkin algı düzeyleri

	Frekans	Yüzde%
Kısmen Katılıyorum	12	9,8
Katılıyorum	110	90,2
Toplam	122	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının duygusal zekaya ilişkin algıları yüksek oranda “katılıyorum” biçimindedir. Hiç katılmıyorum ve katılmıyorum” seçeneklerine rastlanmamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular;

Tablo 2

Öğretmen adaylarının duygusal zekaya ilişkin algılarının cinsiyete göre U-Testi sonuçları.

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	df	p
Kadın	80	65,27	2,642	1	,104
Erkek	42	54,32			

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmen adaylarının duygusal zekaya ilişkin algılarının cinsiyete göre kadınların lehine ortalamasının yüksek olduğu görülse de anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 3

Strese dayanıklılık alt boyutunun cinsiyet değişkeni ile ilişkisi.

Cinsiyet	N	Mean	Sum	U	s
Kadın	80	66,63	5330,30	1269,500	,026
Erkek	42	51,73	2172,50		
Toplam	122				

Öğretmen adaylarının duygusal zekaya ilişkin algılarının toplamında fark olmamasına rağmen ölçeğin alt boyutların göre fark analizi yapıldığında strese dayanıklılık boyutunda kadınların lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4

Sosyal sorumluluk alt boyutunun cinsiyet değişkeni ile ilişkisi.

Cinsiyet	N	Mean	Sum	U	p
Kadın	80	67,06	5364,50	1235,500	,016
Erkek	42	50,92	2138,50		
Toplam	122				

Tablo 4 incelendiğinde; sosyal sorumluluk alt boyutunda ise yine kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark vardır.

Tablo 5

Empati alt boyutunun cinsiyet değişkeni ile ilişkisi.

Cinsiyet	N	Mean	Sum	U	p
Kadın	80	66,80	5344,00	1256,000	,022
Erkek	42	51,40	2159,00		
Toplam	122				

Duygusal zekâ algı ölçeğinin empati alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlılık vardır.

Tablo 6

Kendine saygı alt boyutunun cinsiyet değişkeni ile ilişkisi.

Cinsiyet	N	Mean	Sum	U	p
Kadın	80	66,80	5344,00	1256,000	,021
Erkek	42	51,40	2159,00		
Toplam	122				

Duygusal zekâ algı ölçeğinin kendine saygı alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlılık vardır.

Tablo 7

Kararlılık alt boyutunun cinsiyet değişkeni ile ilişkisi.

Cinsiyet	N	Mean	Sum	U	p
Kadın	80	66,77	5341,50	1258,500	,022
Erkek	42	51,46	2161,50		
Toplam	122				

Duygusal zekâ algı ölçeğinin kararlılık alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlılık vardır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular;

Tablo 8

Öğretmen adaylarının duygusal zekaya ilişkin algılarının yılda okudukları kitap sayısına göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları.

	N	Mean	df	p
Az Okur	26	61,90	2	,756
Orta Okur	60	63,48		
Çok Okur	36	57,92		

Tablo 9

Empati alt boyutunun yılda okudukları kitap sayısı değişkeni ile ilişkisi.

	N	Mean	df	p
Az Okur	26	76,23	2	,003
Orta Okur	60	50,72		
Çok Okur	36	68,83		
Toplam	122			

Araştırmanın dördüncü alt problemine ait bulgular;

Tablo 10

Öğretmen adaylarının duygusal zekaya ilişkin algılarının okudukları kitap türüne göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları.

Kitap Türü	N	Mean	df	p
Tarihi	26	68,15	4	,226
Aşk	29	67,78		
Bilim-Kurgu	47	55,70		
Araştırma-İnceleme	11	68,18		
Psikoloji-Felsefe	9	44,17		
Toplam	122			

Tablo 11

Empati alt boyutunun okudukları kitap türü değişkeni ile ilişkisi.

Kitap Türü	N	Mean	df	p
Tarihi	26	77,73	4	,012
Aşk	29	68,81		
Bilim-Kurgu	47	55,17		
Araştırma-İnceleme	11	44,45		
Psikoloji-Felsefe	9	44,94		
Toplam	122			

Tablo 12
Kararlılık alt boyutunun okudukları kitap türü değişkeni ile ilişkisi.

Kitap Türü	N	Mean	df	p
Tarihi	26	69,87	4	,053
Aşk	29	71,16		
Bilim-Kurgu	47	56,73		
Araştırma-İnceleme	11	57,18		
Psikoloji-Felsefe	9	36,39		
Toplam	122			

Araştırmanın beşinci alt problemine ait bulgular;

Tablo 13
Öğretmen adaylarının duygusal zekaya ilişkin algılarının sürekli yaşadıkları yere göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları.

Sürekli Yaşadıkları Yer	N	Mean	df	p
Ege	96	61,05	6	,995
Marmara	2	67,00		
İç Anadolu	4	66,13		
Doğu Anadolu	4	67,00		
Güneydoğu	3	51,83		
Karadeniz	3	55,33		
Akdeniz	10	65,40		
Toplam	122			

Tablo 14
Dürtü kontrolü alt boyutunun sürekli yaşadıkları yer değişkeni ile ilişkisi.

Sürekli Yaşadıkları Yer	N	Mean	df	p
Ege	96	60,76	6	,022
Marmara	2	87,25		
İç Anadolu	4	33,50		
Doğu Anadolu	4	29,38		
Güneydoğu	3	40,33		
Karadeniz	3	96,00		
Akdeniz	10	83,50		
Toplam	122			

Tablo 15
Duygusal zekâ alt boyutlarının istatistiksel verileri.

	Madde Sayısı	Ort.	Min.	Max.
İyimserlik	5	16,5246	5,00	25,00
Mutluluk	7	22,1393	7,00	35,00
Dürtü Kontrolü	6	15,7008	6,00	30,00
Strese Dayanıklılık	7	22,2418	12,00	35,00
Esneklik	5	15,3320	10,00	23,00
Gerçekçilik	5	13,7910	5,00	25,00
Problem Çözme	5	17,3934	5,00	25,00
Sosyal Sorumluluk	6	21,4754	8,00	29,00
Kişilerarası İlişkiler	7	23,9590	10,00	32,00
Empati	5	16,9672	8,00	42,00
Bağımsızlık	5	13,0943	5,00	25,00
Kendini Gerçekleme	6	20,0082	11,00	28,00
Kendine Saygı	6	20,2623	10,00	30,00
Kararlılık	6	17,5574	6,00	35,00
Duygusal Benlik	6	20,8484	11,00	30,00
Bilinci	6	20,8484	11,00	30,00

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği Programı son sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ algı düzeyleri beşli likert ölçeğinde %90,2 katılıyorum, %9,8 kısmen katılıyorum biçimindedir. Orta ve iyi düzeyde hiç katılmıyorum, katılmıyorum ve tamamen katılıyorum yer almamaktadır. Bu sonuç geleceğin Türkçe öğretmen adayları için olumludur. Elde edilen bu sonuç alanyazında bazı araştırmalarla da örtüşmektedir (Acar, 2001; Bircan ve Bacanlı, 2006).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam ve alt boyutlarının cinsiyete göre incelenmeleri sonucu, gruplar arası farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekanın cinsiyete göre farklılık göstermemesi, aynı bölümde ve sınıftaki öğrenim çıktılarının birbirine benzer olduğunu düşündürmektedir. Ancak ölçeğin toplam puanında fark çıkmazken sosyal sorumluluk, empati, kendine saygı, kararlılık alt boyutlarında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonucu Dr. Bar-On'un görüşleri destekler niteliktedir. Bar-On'a göre, kişilerarası ilişkiler, toplumsal sorumluluk ve strese dayanıklılık konularındaki farklılıklar, dünya üzerindeki EQ-I yöntemiyle test edilen farklı kültürlerden bütün nüfus örneklerinde gözlemlenmiştir, kadınlar duygularının daha çok farkındır, daha çok empati gösterir, erkeklerden daha çok toplumsal sorumluluk taşırlar. Bazı araştırmalarda ise ölçeğin toplamında da kadın ve erkekler arasında anlamlı fark görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yılda okudukları kitap sayısına göre yapılan ölçeğin toplam puan üzerinden yapılan çözümlemede anlamlı bir fark elde edilmemiştir, araştırmaya katılanların okur olma düzeyleri duygusal zekâyı algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ancak ölçeğin empati boyutunda az okuyanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunu çok okuyanların giderek çevresinden farklı algı, düşünce geliştirmesi ve kendini üst düzey düşünme becerisine sahip olduğunu düşünüp yalnızlaşmaya başlamasıyla da açıklamak olasıdır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının duygusal zekâ algı düzeylerinin okudukları kitap türüne göre farkını belirlemeye yönelik yapılan çözümlemede anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının duygusal zekâ algı düzeylerinin sürekli yaşadıkları yer değişkenine göre Doğu ve İç Anadolu bölgesindekilerin lehine yüksek sıra ortalaması elde edilse de anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin onların özellikleri, aile yapıları, yetiştikleri çevre, öğrenim gördükleri okul ve sınıf düzeyi gibi farklı değişkenlerden etkilendiği (Doğan, 2009) sonucunu göz önünde bulundurarak öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının geliştirilmesinde onlara ait değişkenlere duyarlı stratejilerin geliştirilmesi ve bu farklılıklara duyarlı yaklaşımların öğretmenler tarafından sınıf ortamında kullanılabilir.

Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Türkçe eğitimi son sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Konu farklı evrenlerde, aynı ve farklı değişkenler açısından çalışılıp araştırılabilir. Duygusal zekâ ile sosyo ekonomik düzey, okul türü, yaşanan şehir veya coğrafi bölge gibi değişkenler arası ilişkileri betimleme çalışmalarının yapılmasının alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akgül, G. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Caruso, D. R. & Salovey, P. (2007). *Duygusal Zekâ Yöneticisi*. (çev. Hale Kayra). Crea Yayıncılık.
- Cooper, R. K., Sawaf, A. (1997), *Liderlikte Duygusal Zekâ*, (Çev. Zela Bedriye Ayman-Banu Sancar), Sistem Yayıncılık, Üçüncü Basım: Eylül 2003, İstanbul.
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Muğla.
- Durdu, İ., Şahin, S. (2017). *Bazı Değişkenler Açısından Ortaokul Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarının İncelenmesi (İzmir İli Buca İlçesi Örneği)*. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 44-59.
- Eymen, U.E. (2007). *Duygusal zekâ*. E-kitap, Kalite Ofisi Yayınları.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2007). *Duygusal Zekâ EQ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* Çev: Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gürşimşek, I., Vural, D. E., Demirsöz, E. S. (2008). *Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişki*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 1-11. <http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/aralik2008/aralik2008/01-11.pdf>.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). *Models Of Emotional Intelligence*. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook Of Intelligence*, 396-420, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey P., Caruso, D. R. (2004). *Emotional Intelligence: Theory, findings and implications*. *Psychological Inquiry*. s. 197-205.
- Otacıoğlu, G. S., (2009). *"Müzik Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ İle Akademik ve Çalgı Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19 (1), s. 85-96.
- Radu, C. (2014). *Emotional Intelligence-How Do We Motivate Our Students?*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. S. 141, s. 271 - 274.
- Şahin Baltacı H., Demir, K. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâları ve Öfke İfade Tarzları*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 12(4), s. 2413-2428.
- Weisinger, H. (1998). *İş Yaşamında Duygusal Zekâ*. İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Yancı, F., Çiçek Sağlam A., (2014). *Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), s. 298-313.
- Yelkikalan, N. (2006). *21.Yüzyılda Girişimcinin Yeni Özelliği: Duygusal Zekâ*. Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi, Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, Cilt 1, Sayı 2.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi (Bir Uygulama)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Son Sınıf Düzeyi Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Birincil Ve İkincil Sözlü Kültür” Bağlamında Türkçe’ye Bakışları

Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
vcoskun@mu.edu.tr

Doç. Dr. Sibel TURHAN TUNA

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
sibeltuna2002@yahoo.com

Özet: Walter J. Ong, birincil ve ikincil olmak üzere sözlü kültürü sınıflandırmaktadır. Birincil sözlü kültür, yazıyla hiç tanışılmayan döneme ve o dönemde yaşayan toplumlara aitken ikincil sözlü kültür yazı ve sonrasında temsil etmektedir. Bir başka ifadeyle, sözlü ve yazılı kültür arasındaki ayırım ancak elektronik çağda anlaşılmaya başlanmıştır. Elektronik iletişim araçlarının yoğun kullanıldığı bu çağ, ikincil sözlü kültür çağı olup varlığı yazı ve matbaa teknolojilerine dayanan telefon, radyo ve televizyona özgü sözlü kültürün çağıdır. Sözlü kültürden yazıya ve sonrasında da elektronik bilgi işlemine geçiş, toplumsal, ekonomik, politik, dini birçok önemli olguyu kapsar. Bu araştırmanın temel amacı şu cümlelerle ifade edilebilir: Türkçe Eğitimi Bölümü lisans son sınıf düzeyi bir öğrenci, gerek birinci gerekse ikincil sözlü kültür bağlamında, ana dilinin bir kültür dili olduğunun farkında mıdır ve devamında (verilen cevap olumlu ise) öğretmen adayı, ileride mesleğini icra ederken sınıf düzeyine göre bu kazanımlarını (Türkçe hem sözlü hem yazılı bir kültür dilidir, örnekleri vd.) öğrencilerine aktarabilme yeteneğine ulaşabilmiş midir? Araştırmanın dolaylı yoldan ulaşılmaması hedeflenen bir diğer amacı ise, çalışma gurubuna ait 4. sınıf düzeyi bir öğrenci, akademik üslupta alıntı bir metni açık uçlu sorulardan hareketle alımlayıp yorum yapabilme düzeyine ulaşabilmiş midir? Çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi 4. Sınıf öğrencilerinin “Birincil ve İkincil Sözlü Kültür Bağlamında Türkçeye Bakışları” temel konusuna yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve devamında verilerin içerik analizi üzerine kuruludur. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket, iki adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anket, 15’i kız, 15’i erkek 4. Sınıf düzeyi 30 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmanın teorik düzeydeki çözümlemesinden elde edilen temel sonuçları şu şekilde kısaca vermek mümkündür: Birinci soruda, ankete mevcut katılımın yarıdan fazlası, ikinci soruda ise, katılımcıların yarısı genelde beklenen düzeyde cevaplar verebilmeyi başarmıştır. Diğer taraftan, hem birinci hem ikinci soru göz önünde tutulduğunda, zayıf düzeydeki cevaplar için şu yorumları yapmak mümkündür: Verilen alıntı metin iyi alımlanamadığı için Ong’un ifadeleri olan birincil sözlü kültür ve ikincil sözlü kültür yani “sözün teknolojileşmesi” durumu, diğer bir ifadeyle esas konu tam anlaşılammıştır. Birincil sözlü kültür ve ikincil sözlü kültür bazı cevaplarda birbirine karıştırılmıştır. Bazılarında ise, Türkçenin birincil ve ikincil sözlü kültür oluşu ile ilgili açıklamalar çok yetersizdir. Yine bazı cevaplarda, Türkçenin ikincil sözlü kültür dili olduğu kabul edilmemiştir. Diğer bir sıkıntı da, yazılı anlatımdan kaynaklı anlatım bozuklukları, bozuk cümle kuruluşlarıdır. Bu durumda da, ifadeler iyi anlaşılammaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretmeni Adayları, Birincil Sözlü Kültür, İkincil Sözlü Kültür, Türkçe

The Senior Pre-Service Turkish Teachers' Views of Turkish within the Context of "Primary and Secondary Oral Culture"

Abstract: Walter J. Ong classifies oral culture into two groups as primary and secondary. While primary oral culture belongs to periods which were untouched by writing and to the societies living in these periods, secondary culture represents writing and periods after the invention of writing. In other words, the difference between oral and written culture was only understood in the electronic age. This age in which electronic communication tools are used extensively is the age of secondary oral culture whose existence relies on writing and printing press technologies and which is peculiar to telephone, radio and television. Transition from oral culture to writing and then to electronic information processing encompasses many important social, economic, political and religious phenomena. The main purpose of the current study is to find an answer to the following question: Is a senior student attending the Department of Turkish Teaching aware of the fact that his/her mother tongue is a language of a culture within the context of primary and secondary culture and then (if the answer is yes), has this student mastered the competence required to impart this information (Turkish is a language of both written and oral culture, samples etc.) to students while performing his/her job in the future? Another purpose of the current study is to find answer to the following question; Has a senior student mastered the ability of comprehending and interpreting an academic text on the basis of open-ended questions? The current study was conducted with the senior students attending the Department of Turkish Teaching at the Education Faculty of Muğla Sıtkı Koçman University to elicit their views about Turkish within the context of primary and secondary oral culture. The questionnaire used to collect data consists of two open-ended questions. The questionnaire was administered to 15 female senior students and 15 male senior students; a total of 30 senior students. The results obtained from the theoretical analysis of the study can be summarized as follows: For the first question, more than half of the participants and for the second question, nearly half of the participants were able to provide answers at the expected levels. On the other hand, as for both the first and second questions, following comments can be made for answers at weak levels: as the quoted text could not be well quoted, the primary oral culture and secondary oral culture; that is the state of technologization of the word or the main subject, could not be understood well. The primary and secondary oral cultures were confused with each other in some answers. In some others, explanations about the Turkish's being first and secondary oral culture were quite inadequate. In some other answers, it was not accepted that the Turkish is a language of secondary oral culture. Another problem was found to be incomprehensibilities based on written expression and incorrect sentence structures; thus, the sentences could not be understood well.

Key Words: Pre-service Turkish Teachers, Primary Oral Culture, Secondary Oral Culture, Turkish

1. Giriş

‘Yazıdan önce söz vardı.’ Tüm insanlığın dil ile iletişim anlamında genetiğini oluşturan bu cümle aslında bu çalışmanın temel hareket noktasını oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle, milletleri millet yapan kültür dinamiğini ve onun değişmez harcı olan dilin öncelikle ‘konuşma dili’ esaslı olduğunu bizlere işaret etmektedir. Dil temelden sözlüdür. Sözlü anlatım yazısız da var olur, nitekim her sözlü dil yazılı değildir, ancak yazı, sözlü anlatım olmadan var olamaz (Ong 1995: 18, 20).

Dil, kültürün temeli olup kültür unsurlarının nesillerden nesillere aktarılmasının da yegane aracıdır. “Yazı, dilin sesini kaydeden bir araç olarak dilin parçasıdır. Fakat kültürün millet içerisinde yayılması söze bağlıdır (Kaplan,1992: 139).” “Sözü oluşturan temel unsur olan ‘ses’ ise, kendilerine özgü nitelik ve nicelik taşıyan, kelimelerin oluşumunda rastgele bir araya gelmeyen, her biri anlamlı birim olan dil unsurlarıdır (Coşkun, 2010: 28).” “Sesler, ancak sözcüklerin bağrında var olur, yaşar ve değişir (Saussure 2014: 179).” Sesten söze, sözden kültüre giden yolda, Walter J. Ong, birincil ve ikincil olmak üzere sözlü kültürü sınıflandırmaktadır. Birincil sözlü kültür, yazıyla hiç tanışılmayan döneme ve o dönemde yaşayan toplumlara aitken ikincil sözlü kültür yazı ve sonrasını temsil etmektedir. Bir başka ifadeyle, sözlü ve yazılı kültür arasındaki ayırım ancak elektronik çağda anlaşılmaya başlanmıştır. Elektronik iletişim araçlarının yoğun kullanıldığı bu çağ, ikincil sözlü kültür çağı olup varlığı yazı ve matbaa teknolojilerine dayanan telefon, radyo ve televizyona özgü sözlü kültürün çağıdır. Sözlü kültürden yazıya ve sonrasında da elektronik bilgi işlemine geçiş, toplumsal, ekonomik, politik, dini birçok önemli olguyu kapsar (Ong 1995: 15, 18).

Milletler, kültürlerini sözlü, yazılı ve elektronik kültür ortamlarında şekillendirir (Görkem, 2009: 411). Yazı, matbaa, elektronik ortam gibi sözü ve bunların kullanımlarını bir şekilde mekâna bağlayan iletişim esaslı teknolojilerin hiçbiri olmadan sadece yüz yüze ve sese dayalı olarak iletişim kurulan ortama sözlü kültür ortamı denir (Çobanoğlu, 2000: 124). Sözlü kültür ortamında ortaya çıkan bir anlatı türü, teknolojik gelişmeler doğrultusunda yeni kültür ortamlarında da yaşamını sürdürmektedir. Yazılı ortam geleneklerinin, zaman içinde, sözlü ortam geleneklerini azalttığı, ya da tamamen yok etmeğe başladığı düşünülür. Oysaki bunlardan her ikisi de daima hayatımızda bizimle beraber yaşayıp birbirlerinin tecrübelerinden yararlanmaktadır (Koçak, 2005: 281; Yıldırım, 1998: 82). Diğer taraftan Ong ise, bu konuya biraz daha farklı yaklaşır. “Sözlü kültürlerin ürettiği sanat ve insanlık değerleri açısından son derece üstün sözel edimler, insan ruhuna yazının taht kurması ile yiter ve bir daha yaratılamaz. Buna karşılık, yazı olmadan insan bilinci gizil gücünden istediği gibi yararlanamaz (Ong, 1995: 28).” Tam bu noktada vurgulanması gereken bir husus da iki kültürel alanın bir başka ifadeyle sözlü ve yazılı kültürün mukayesesi olmalıdır. Nitekim G. G. Alparşlan çeşitli araştırmacıların (Ong 1995; Burke 1996; Vernant 1996; Propp 1998; Sanders:1999) eserlerinden yola çıkarak sözlü kültür ürünleri ile yazılı kültür ürünlerini şu şekilde mukayese eder (Alparşlan, 2002: 3).

Sözlü Kültür

Ritüelin bir parçasıdır, ondan kaynaklanır.

Önce sözlü kültür doğmuştur.

Doğaldır.

Sözlüdür.

Yazarı yoktur.

Metinsizdir.

Ağızdan ağıza aktarılır; ezbere dayalıdır.

Değişebilir. Çeşitlenebilir, sürekli

akış ve dolaşım halindedir.

Yazılı Kültür

.....

Sözlü kültürden sonra doğmuştur.

Yapaydır. Yazı bir teknolojidir.

Yazılıdır.

Belirli bir yazarı vardır.

Metne bağlıdır.

Yazı yoluyla aktarılır.

Okuru değişebilirse de metin değişmez.

Toplumsal belleğe dayalıdır.	Bireysel belleğe dayalıdır.
İki eyleyeni vardır: İcracı ve dinleyici	İki eyleyeni vardır: yazar ve okur
İcracı ve dinleyeni arasında canlı iletişim vardır.	Yazar ve okur arasında varsayılmış (kurgulanmış) bir iletişim vardır.
Dinleyicinin duygusal olarak olayla ve kahramanla özdeşleşmesi esastır. Hazzı yaratan da budur.	Özdeşleşme kırılr.
Üreten yalnız değildir.	Üreten yalnızdır.
Eleştirme, yeniden okuma vb. amaçlarla anlatının başına dönme mümkün değildir.	Anlatının istenen bölümüne istenilen sıklıkta ve yoğunlukta geri dönülebilir.
Sese dayalıdır.	Göze dayalıdır.
Beden dili devreye girer.
Bireyleri birleştiricidir, toplumsaldır.	Kişileri bireyleştiricidir, içseldir.
Kişileri daha az içine kapalı, dış dünya ve topluma açık kılar.	Kişileri kendi iç dünyasına döndürür.
Kalıplıdır.	Kalıpları yoktur. Daha çeşitli ve esnektir.
Tekrar ve ritm esastır.
Somut duruma bağlıdır.	Soyuttur.
Çözümleme, irdeleme yoktur.	Çözümleme, irdeleme vardır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı şu cümlelerle ifade edilebilir: Türkçe Eğitimi Bölümü lisans son sınıf düzeyi bir öğrenci, gerek birinci gerekse ikincil sözlü kültür bağlamında, ana dilinin bir kültür dili olduğunun farkında mıdır ve devamında (verilen cevap olumlu ise) öğretmen adayı, ileride mesleğini icra ederken sınıf düzeyine göre bu kazanımlarını (Türkçe hem sözlü hem yazılı bir kültür dilidir, örnekleri vd.) öğrencilerine aktarabilme yeteneğine ulaşabilmiş midir? Araştırmanın dolaylı yoldan ulaşılmaması hedeflenen bir diğer amacı ise, çalışma gurubuna ait 4. sınıf düzeyi bir öğrenci, akademik üslupta alıntı bir metni açık uçlu sorulardan hareketle alımlayıp yorum yapabilme düzeyine ulaşabilmiş midir?

2. Yöntem ve Çalışma Grubu

Çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi 4. Sınıf öğrencilerinin “Birincil ve İkincil Sözlü Kültür Bağlamında Türkçeye Bakışları” temel konusuna yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve devamında verilerin içerik analizi üzerine kuruludur. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket, iki adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anket, 15’i kız, 15’i erkek 4. Sınıf düzeyi 30 öğrenciye uygulanmıştır. (05. 04. 2017 tarihinde ders saati içinde sınıf mevcudu 47 kişi olup bu öğrencilerin bazıları 3. Sınıf öğrencisidir. Bu öğrenciler, 4. Sınıftan seçmeli ders aldığı için çalışmanın objektifliği açısından ankete alınmamıştır. Geriye kalan sınıf mevcudu içinden de gönüllü 30 öğrenciyle çalışma yapılmıştır. Veri analizinde objektif sonuçlar elde edebilmek için kız ve erkek öğrenci sayısının eşit olmasına dikkat edilmiştir.) Çalışma, açık uçlu sorulara verilen cevapların yorumuna dayanan nitel bir araştırmadır. Çalışma verilerinin dökümü ve içerik analizi sırasında

incelemeyi kolaylaştırmak adına, erkeklere ve kızlara 1’den 15’e kadar numara verilmiş olup erkekler için E, kızlar için K kısaltma (E1-K1 vb.) yöntemi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, her bir anket sorusuna verilen cevaplar, soru sıra sayısı bağlamında, “İyi düzeyde sayılabilecek cevaplar”, “Erkekler”, “Kızlar”; “Orta düzeyde yahut kabul edilebilir cevaplar” - “Erkekler” - “Kızlar”; “Eksiği olan ya da kabul edilebilirlik düzeyi düşük/zayıf cevaplar”- “Erkekler” - “Kızlar” alt başlığında, sistematik bir biçimde ele alınmıştır. Cevaplar tırnak işareti ile olduğu gibi bu bölüme aktarılmış ancak, anlaşılması güç yahut anlatım bozukluğu içeren cevaplarda ise parantez içi -tarafımızdan- düzeltmelere gidilmiştir. Devamında ise, her soru ve cevaplar hemen aynı bölümde yorumlanarak analiz edilmiştir.

Anket cevapları ve yorumlara geçmeden önce dört yıllık lisans ders içerikleri ve sınıf seviyesini göz önünde bulundurarak beklentimiz olan “iyi düzeyde sayılabilecek” cevapların analizini kolaylaştırmak için her bir soruya “örnek” cevap oluşturmaya çalıştık. İnceleme sırasında da önce örnek cevabı devamında da öğrenci cevaplarını verdik. Diğer taraftan, iyi ve orta düzey cevaplarda hiçbir yorum yapmayarak doğrudan cevabın kendisini vermeyi tercih ederken “eksiği olan ya da kabul edilebilirlik düzeyi düşük/zayıf cevaplar” bölümünde ise neden cevabı eksik ya da yanlış bulduğumuz bilgisini kısaca hemen cevabın yanına köşeli parantez içinde not düştük.

Soru 1. Walter J. Ong, (*Sözlü ve Yazılı Kültür Sözü Teknolojileşmesi* -1995) yazı ve matbaa kavramlarının varlığını bilmeyen, iletişimin sadece konuşma dilinden oluştuğu kültürleri, “birincil sözlü kültür” olarak nitelendirir. Diğer taraftan Ong, günümüz ileri teknolojisi ile günlük yaşama dâhil olan telefon, televizyon, radyo gibi elektronik araçların sözlü niteliklerinin, üretiminin ve işlevinin, önce yazı ve metinden ortaya çıktığını, sonra konuşma diline dönüştüğünü, bu sebeple de “ikincil sözlü kültür”ü oluşturduğunu bildirir. Tüm bu söylenenlerden hareketle size göre **Türkçe**; “Birincil sözlü kültür” bağlamında bir kültür dili olabilmiş midir? Neden? (Lütfen varsa örneklerle belirtiniz.)

Örnek Cevap:

“Evet, Türkçe birinci sözlü kültür bağlamında kültür dili olabilmiştir. Bilindiği üzere Türkçe kökenleri binlerce yıla uzanan Banarlı’nın (2004: 20-37) da ifadesi ile bir imparatorluk dilidir. Hatta bir medeniyet dilidir. Türklerin sadece sözle iletişim kurdukları dönemlere ait birçok “sözlü kültür” ürünü nesilden nesile yine sözle aktarıla geldiği bize çeşitli yerli ve yabancı başat kaynaklarda verilmektedir. Örneğin dilbilimci Muharrem Ergin; edebiyat tarihçisi F. Köprülü, N. S. Banarlı; Sosyolog Ziya Gökalp; Türkolog Mehmet Kaplan; Kültürel Antropoloji ve Etnologlar - Orhan Acıpayamalı, Sedat Veyis Örnek; Halkbilimci P. N. Boratav, İ. Başgöz; yabancı Türkologlar W. Radloff, I. Kunoş ve daha birçok bilim adamı ve araştırmacıların (O. Ş. Gökyay vd.) çeşitli makaleleri ve eserlerinden hareketle henüz teknoloji icadı yazıyla tanışılmadan önce Türkçenin birincil kültür dili dönemini yaşadığını vurgulayabiliriz. Nitekim sınırları belli vatan coğrafyasında bir millet olabilmenin en elzem şartı, o milletin kültürünü çağın ihtiyaçlarına göre geliştirip, dönüştürüp, nakledebileceği bir dile sahip olmasıdır. Türkler de böyle bir millet olabilme şansını binlerce yıl öncesinden ata yurtları olan Orta Asya’da yakalamıştır. Böylece bu elzem araç ile Türkler, henüz birincil sözlü kültür dönemlerinde, günlük yaşamın her bir ayrıntısı söze dökerek gelecek kuşaklara öğretmiş ve nakletmiş bir millettir.”

Aşağıda verilen “İyi düzeyde sayılabilecek cevaplar”ın seçiminde temelde, “Evet” ifadesi ile birlikte ‘Türkçenin binlerce yıllık geçmişi olan Türklerin dili oluşu’ vurgusu, ‘dil sözlü oluşu’ ifadesi ile ayrıca sınırlı sayıda da olsa ‘örnekler’e dikkat edilmiştir. Devamında “Orta düzeyde yahut kabul edilebilir cevaplar”ın seçiminde ise iyi düzeyde cevaplara yakın, fakat açıklama eksiği olduğu fark edilen cevaplar dikkate alınmıştır. “Eksiği olan ya da kabul edilebilirlik düzeyi düşük/ zayıf cevaplar” bölümüne ise, örnek cevaba oldukça uzak, yanlış ifade edilmiş ya da soru metninin doğru anlaşılmadığı kanısına varılan cevaplar seçilmiştir.

İyi düzeyde sayılabilecek cevaplar

Erkekler

“Türkçe birinci sözlü kültür bağlamında kültür dili olabilmiştir. Buna dayanak ise, Türklerin en eski dönemlerinden itibaren destan, sagu, şiir gibi eserlerinin çok sayıda olması olur. Türkler, o dönemlerde birçok fetih yapmıştır. Bu fetihler geniş bir coğrafyaya yayılmıştır ve orada da dillerinin asimile olmaması için kültürlerine sahip çıkmışlardır.” (E2)

“Elbette olmuştur. Kendine ait ek yapısı, türetilen sözcükler zengin ve tarihi oldukça eski bir kültür dili olduğunu gösteriyor. Deyimler ve atasözlerinin bol oluşu zenginliğin ayrı bir göstergesi.”(E4)

“Türkçe birinci sözlü kültür bağlamında elbette kültür dili kabul edilir. Çünkü Türklerin Orta Asya tarihine bakılınca, yerleşik hayata geçmeden önce her kavimde olduğu gibi Türkçe de birinci kültür diliydi. Nitekim kuşaktan kuşağa geçen masal, ninni, türkü, destan gibi ürünler milletin, toprağın, örfün en büyük taşıyıcısı idi. Özellikle Türkler ve Türkçede bu daha nettir. Bu yapı öylesine sağlam olmasaydı, günümüzde özellikle Anadolu’da Şaman kültürünün izleri görülmezdi.” (E5)

“Olmuştur. Çünkü, Türkçe için Nihat Sami Banarlı, Türkçenin Sırları adlı eserinde “Her dil imparatorluk dili olamaz. Çünkü her millet imparatorluk kuramaz.” Demektedir. Bizim dilimiz Banarlı Hocanın da dediği gibi bir imparatorluk dilidir. Bu bakımdan da birçok kültürü sözlü olarak içinde barındırmakta kuşaktan kuşağa aktarmaktadır.” (E9)

“Evet olmuştur. Çünkü, bizim kültürümüzde yazının bulunması çok zaman sonra olmuştur. Bir sözlü gelenek, sözlü edebiyat, olarak zengin bir mirasa sahibiz. Eğer bugün masallarımız, hikayelerimiz, gelenek ve göreneklerimiz Türk efsaneleri ve destanları bugün (geçmişe dönük) bize ışık tutabilecek bir nitelik kazanmışsa bu birincil sözlü kültür sayesinde.” (E 15)

“Evet. Türk dilinin binlerce yıllık geçmişi olduğu belgelerle kanıtlanmıştır. O dönemlerde televizyon, bilgisayar vb. olmadığından Türkçe dilini birincil sözlü kültür dili olarak ele alabiliriz.” (E11)

Kızlar

“Türkçe, birincil sözlü kültür dili bağlamında bir kültür dilidir. Çünkü bundan yüzyıllar öncesine uzanan sözlü edebiyat geleneğimiz burada örnek olarak sunulabilir. Yazıya geçirilmeden ilk ağızlarda şehir şehir pek çok destan, ninni, mani; daha da öncesi sagu, koşma (koşuk) gibi edebi ürünler dolaşarak bugüne ulaşmıştır. (Örneğin) Dede Korkut hikayeleri yazıya geçirilmeden, çok daha önceleri saz eşliğinde gezginler (ozanlar) tarafından çalınıp söylenmekteydi.” (K5)

“Türkçe, teknoloji araçlarının bulunmadığı birincil sözlü kültür döneminde de güçlü bir kültür dili idi. Çünkü Türkün dili her zaman yaşamış olduğu bölgeler, etkileşime girdiği toplumlar, savaşlar ve sözlü edebiyatımızın da ne kadar eskiye dayandığını göz önünde bulunduracak olursak, Türkün dili Türkçe her zaman bir kültür dili olması durumunu muhafaza etmiştir.” (K2)

“Türk kültürü yazılı kültür var olmadan önce de çok gelişmiş olan bir kültür idi. Bence birinci sözlü kültür bağlamında bir kültür dili elbette olmuştur. Çünkü sözlü geleneğin ürünü olarak kültürümüzdeki destanlar, şiirler, savlar bulunmaktadır. Bunlar kulaktan kulağa aktarıla gelmiştir. Bu açıdan Türkçenin bir kültür dili olduğunu düşünüyorum.” (K12)

Orta düzeyde yahut kabul edilebilir cevaplar

Erkekler

“Türkçe bu bağlamda bir sözlü kültür dili olabilmiştir. Çünkü Türk milleti, boylar halinde yaşayıp devlet kuran bir millettir. Bu sosyolojik durum, sözlü iletişim kanıtıdır.” (E6)

“Olmuştur çünkü Eski Türk edebiyatı ürünleri bile sözlü ürünlerdir. Bunlar zamanla farklılığa uğrasa da geçerliliğini korumuştur.” (E14)

“Olabilmiştir. Çünkü dile dışarıdan katkı olmadığı için dil kendisini korumuştur. Kendi kültürü doğrudan dile yansımıştır. Günlük kullanılan eşyalara, icat edilen şeylere kültürel isimler verilmiştir.” (E3)

Kızlar

“Türkçe birinci sözlü kültür bağlamında kültür dili olabilmiştir. Çünkü biz millet olarak köklü ve sağlam bir milletiz. Asırlarca çok geniş coğrafyalarda yaşadık ve her yeni coğrafyadan bir şeyler kültürümüze kattık. Dilimiz de bu yaşayıştan etkilendi, birikti ve çoğaldı. Yaşadığımız her olay dile yansıdı. Kendimizi başkalarına bu dil sayesinde ifade ettik bu sebeple Türkçe birincil sözlü kültür dili olmuştur.” (K7)

“Evet olabilmiştir. Çünkü günümüze kuşaktan kuşağa aktarılarak gelmiş ve yüzyıllar boyunca insanlar arasında konuşulmuştur. Türkçe birçok dille etkileşime girerek kendisi de başka dillerden aktararak bugüne değişim göstererek gelmiştir.” (K3)

“Olmuştur. Çünkü Türkçenin geçmişine baktığımızda daha yazı icat edilmediği zamanlarda bir çok edebi eser olduğu gözlenebilir. O dönemlerde destanlar, efsaneler, halk tarafından oluşturulur. Zaten bunların olağanüstü özellikler taşıması yazıya geçirilmediğinden, kuşaktan kuşağa sözlü olarak aktarıldığından kaynaklanmaktadır. (K10)

“Evet olabilmiştir. Ancak yazıya belgeye dayanmadığı için saflığını koruyamamıştır. Dilden dile yayıla gelmiştir. Söylenildiği kültürün özelliklerini barındırır. Sözlü ürünler ağızdan ağıza aktarılır. Birinci ağızdan olduğu için (yazıya göre) daha sağlam gerçekçi bilgilere ulaşılabilir.” (K11)

“Evet olmuştur. Türklerin birçok destanı, efsanesi vb. ürünleri vardır. Türklerin ilk bilinen destanı Alp Er Tunga destanıdır. Göktürklerle ait Ergenekon, Bozkurt vb. bu destanlar, Türklerin düşüncelerini, yaşam felsefelerini vb. unsurları yansıtır.” (K13)

“Türkçe konuşma dili bakımından zengin söyleyişlerle doludur. Türkçe birinci sözlü kültür bağlamında kültür dili olabilmiştir bence. Türküler, özellikle halk söyleyişlerine baktığımızda ninniler, atasözleri, deyimler de buna örnek oluştururlar. Kuşaktan kuşağa aktarılarak gelmişlerdir. Argolar, ağzlar vb. de buna örnektir.” (K 14)

“Bir kültür dili olabilmiştir. Çünkü maniler, destanlar, sözlü geleneğe var olan eserler, türler günümüze kadar devamlılığını sürdürmüş ve kültürün ayrılmaz bir parçası olmuştur. Daha da önemlisi birincil sözlü kültür, kendisinden sonra gelen ikincil sözlü kültürü de her anlamda etkilemiştir ve gelişmesine katkıda bulunmuştur.” (K8)

Eksiği olan ya da kabul edilebilirlik düzeyi düşük/ zayıf cevaplar

Erkekler

“Türkçe kökenleri itibari ile teknolojinin en ilkel aşamalarında kültürel temellerini atmış ve bu temel üzerinde yükselmiş bir dildir. (Diğer taraftan) Anlatı geleneği çok eski zamanlara dayanır. Bu anlatı geleneği birinci sözlü kültürü büyük oranda etkilemiş ve Türkçeyi bir kültür dili yapmıştır.” (E1) [Teknolojinin en ilkel dönemi ifadesi hem yanlış bir kullanımdır hem de istenilen cevapla uyumlu değildir.]

“Birincil sözlü kültür” bir kültür dili olabilmiştir. Yüzyıllar öncesine dayanan destanlar, şiirler, ağıtlar günümüze kadar ulaşmakla kalmamış diğer boyları ve milletleri de etkilemiş ve onlar tarafından da benimsenmiştir. Bu nedenle Birinci Sözlü Kültür bir kültür dili olabilmiştir. (E7) [Cevap net değildir? Sadece ağıt, şiir vb. mi Türkçeyi birincil sözlü kültür dili yapmaktadır? Günümüze ulaşan bu türler teknoloji ile hiç tanışmamış olabilir mi?]

“Türkçe zaten birincil sözlü kültür dilidir. Konuşma dilinin asıl kökeni bilinmemektedir. İlk insandan beri konuşma acayip seslerle başlamış günümüze dil ailelerine ayrılmıştır. Tabii ki yüzyılların

yaşanmışlıkları kültürü etkilemiş, kültür aktarımı birincil ağızdan dil vasıtası ile günümüze ulaşmıştır.” (E8) [Son cümle doğru kabul edilemez.]

“İnsanlar, ilk çağdan itibaren iletişimi sağlamak adına sözlü veya sözsüz bir iletişim dili kullanmışlardır. Bana göre bu “Birincil sözlü kültür” adında anlayabileceğimiz bir dildir. Daha doğrusu kültür dilinin kaynağıdır. (E10) [İnsanlar mı, Türkler ve Türkçe mi net ifade edilememiştir ve oldukça eksiktir.]

“Türkçe bir kültür dilidir. “Birincil sözlü kültür” bağlamında Türkçe bir sözlü kültür dili olabilmiştir. Yazı ve matbaadan önce, Türklerin kurmuş olduğu devletler ve devletlerin diğer kavimlerle, milletlerle kurmuş olduğu etkileşimler birer sözlü kültürdür.” (E12) [Sözlü kültür anlaşılmadığı için yanlış ifade edilmiştir.]

“Evet. Çünkü, Türkçe sadece iletişimi sağlayan yukarıda sözü edilen yazı ve matbaa kavramlarının varlığını bilmekle kalmayıp onların kullanımı, gelişimini sağlayan bir yapı içindedir.” (E13) [Cümleler, anlaşılammaktadır.]

Kızlar

“Bence belli bir oranda kültür dili olabilmiştir. Çünkü çocuk ailesinden dili öğrenir. Kültür ve dili açıklarken sıkça kullandığımız etkileşim burada kısıtlıdır. Bir sonraki kuşağa aktarımı zordur. Kim bilir ne kelimeler, ne kültür öğeleri biz hiç bilemeden kaybolup gitmiştir.” (K1) [Cevapta, kültür dili değil birincil kültür dili vurgusu yapılmalı idi.]

“Evet olabilmiştir. Çünkü geçmişten günümüze baktığımızda sözlü kültürümüzün atasözleri, destanlar, bilmece, halk hikâyeleri vb. gibi birçok alanda kuşaktan kuşağa aktarıldığını görürüz. Dilden dile aktarılan bu kültür unsurlarımızın hala kullanılıyor olması, başka kültürleri etkilemiş olması, bizim birincil sözlü kültürümüzün geniş olduğunun bir göstergesidir.” (K4) [Birinci sözlü kültür ve sözün teknolojileşmesi durumu tam anlaşılammıştır. Nitekim “bugün hala ...” ifadesi bu durumu desteklemektedir.]

“Türkçenin geçmişi çok eski zamanlara dayanır. Sözlü olarak ağıtlar, savlar, sagular yer alır. Bunlar başta sözel olarak ortaya konulur. (Örneğin) savlar söylene söylene ilk halinden farklı (bugüne) taşınır. (atasözlerini oluşturur.)” (K6) [Cevap net değildir.]

“Türkçe birinci sözlü kültür bağlamında kültür dili olabilmiştir. Çünkü, sözlü geleneğin olduğu dönemlerde kullanılan diller, kelimeler, o kültürün özelliklerini yansıtır. Örneğin, destanlardaki ağaç-ışık-üç gibi kelimelerin önemi o günden bugüne gelmiş (olup) hala günümüzde önemli bir yere sahiptir.” (K15) [Birincil sözlü kültür tam anlaşılammıştır.]

“Birincil sözlü kültür dili bağlamında Türkçenin bir kültür dili olduğunu düşünüyorum. Ong’un birinci sözlü kültür kavramından hareketle Türklerin birinci sözlü kültür ürünleri oldukça fazladır. Destanlar, savlar, sagular, koşuklar... Kaşgarlı Mahmut’un Divanı Lügati-t Türk adlı eseriyile ve daha pek çok araştırmacının derledikleri eserleri ile bu kültür günümüze kadar ulaşmıştır. Bugün okullarda önce, Türklerin sözlü kültür edebiyatından bahsedilmektedir. Türkçeyi sağlam bir bina olarak düşünürsek alt yapısını sözlü gelenek oluşturmaktadır. Yazılı kültür bu yapının üzerine inşa edilmiştir.” (K9) [Birincil sözlü kültür ve ikincil sözlü kültür birbirine karıştırılmıştır.]

Soru 2. “İkincil sözlü kültür” bağlamında, Türkçe bir kültür dili midir? Neden? (Lütfen varsa örneklerle belirtiniz.)

Örnek cevap

“Evet, Türkçe W. Ong’un da deyimi ile ikincil sözlü kültür dilidir. Çünkü, birincil sözlü kültürü yaşamış medeniyet dili olan Türkçe, köklü geçmişi ile kıyaslandığında oldukça yakın tarihe ait olan (MS. 8. yy) Orhun Abidelerinde, dilbilimcilerin de söylemiyle işlenmiş bir Türkçe olarak karşımıza çıkar. Teknoloji nimeti olan yazı sayesinde Göktürk dönemi Türkçesi günümüze çok değerli kültürel

verileri taşır. Devamında yine yazı sayesinde, İslamiyet öncesi ve sonrası dönemlere ait birçok değerli yazılı eser günümüze ulaşmayı başarır. Batıda, matbaanın icadı ve hızla yaşanan aydınlanma çağı ile teknoloji ilerler ve sese - söze - beden dili ve performansla nakile - icraya vb. şartlara dayalı “birincil sözlü kültür” sözün teknolojileşmesi ile (Ong 1995) “ikincil sözlü kültür”e dönüşür. X ve Y kuşaklarının çağı olan 20 yüzyıl, yerini hızla küreselleşen dünyada, teknoloji sayesinde her şeyin çok daha çabuk tüketilir hale geldiği Z kuşağına bir başka ifadeyle de Milenyum (21.yy) kuşağına bırakır. İkincil sözlü kültür dili Türkçe için Türk Aşık Edebiyatı geleneği çarpıcı bir örnek olarak verilebilir: Hakkında yazılı eserlerin sayıca az olduğu, dönem olarak kesin olmasa da 15. yy. la kadar inebilen ve aynı yüzyılda filizlenen, 16. yy. da yeşeren, 17. yy. da çiçek veren, 18. yy. da çiçeğini azaltan, ancak 19. yy.da hem çiçeği hem meyvesi bolaran, 20. yüzyılın hemen ikinci yarısında yine teknoloji sayesinde aşığın saz ile söz ile icrasını radyolara, plaklara, kasetlere bugün de ‘sidi’lere taşıyan bir gelişme seyri içindeki Türk Aşık Edebiyatı ürünleri, ilkin müzik eşliğinde, hatta ümmi ozanlarca yalnızca ustasından kulaktan duyma söze dayalı icra edilirken zamanla sözün teknolojileşmesi ile icracı aynı kalsa da ürün ve bağlamın değiştiği, geliştiği ve devamında bugüne geleneğin taşınarak özgün bir edebiyat sahası oluşturduğu, ders kitaplarına girdiği bir başka ifadeyle ilkin sözle başlayan bu geleneğin yüzyıllar içindeki teknolojiye taşınan seyri konu bağlamında iyi bir örnek olabileceği kanısındayız.”

Bize göre, bu soruda biraz zorlanabileceğini düşündüğümüz öğretmen adayı öğrencilerin cevaplarını iyi değerlendirebilmek için, basit ancak gerekli temel anahtar sözcük, sözcük gruplarını şu şekilde vermek mümkündür: “Evet (Türkçe İkincil sözlü kültür dilidir.)”; “Yazı-teknoloji-Türkçe”; “Bulunan ilk yazılı Türkçe metinler”; “küreselleşme - kültür-dil-millet” . Bu türden benzer ifadeler, yaklaşımlar ve devamında örnekler ile cevapları, iyi-orta-zayıf olarak daha kolay sınıflandırabileceğimiz kanısındayız:

İyi düzeyde cevaplar

Erkekler

“Bugün, baktığımız zaman yazı ve matbaadan sonra Türkçe daha etkili hale gelmiştir. Türkçe birçok metin yazılmış kültüre zenginlik katılmıştır. Teknoloji ile birlikte dil daha geniş yayılma imkânı bulmuştur.” (E12)

“Türkçe ikincil kültür dilidir aynı zamanda. Çünkü teknolojiden insan dâhil tüm canlılar etkilenmiştir. Bu durumda dil ve kültür de (elbette) etkilenmiştir. Bugün konuşmamıza, yaşayışımıza girmiş olan teknoloji, küreselleşen dünyada kültür birliğini sağlamaya çalışmakta, aynı zamanda bizim içimizdeki birliği ve kültürümüzü yozlaştırmaktadır.” (E8)

Kızlar

“Türkçe dünyada en çok konuşulan diller arasında beşinci sıradadır. Matbaanın icadı ile Türkçe eserler yazıya geçirilmiş ve yine Türk kültürünü yansıtmaktadır. Örneğin Evliya Çelebi’nin Seyahatname’si bunun en iyi örneğidir. Eserde, Türklerin yaşayışı, gelenek ve göreneklere yazıya aktarılmıştır. Bunun yanı sıra Türkçe yazılan ve Türk kültürünü yansıtan eserler bulunmaktadır.” (K13)

“İkinci sözlü kültür bağlamında da Türkçe gene bir kültür dilidir. Yüksek medeniyete sahip olan milletlerin dilleri önce sözlü dönemle başlar. Daha sonra yazıya geçilir. Türkçe de eski köklü bir dil olması sebebi ile bu evreleri yaşamıştır. Yazıya geçen tüm kültür serlerimiz bugün telefon, televizyon, radyo gibi elektronik araçlara aktarılmıştır. Buralardan öğrenilerek konuşma diline dönüşmektedir.” (K9)

“İkinci sözlü kültür bağlamında Türkçe bir kültür dilidir. Türklerin çok eski yazılı taşları, Göktürk kitabeleri, Yenisey yazıtları ve daha yazı ile birlikte hayata geçmiş olan birçok eser vardır. Bu bağlamda da Türkçe bir kültür dilidir.” (K12)

“Bence, o da bir kültür dili olmuştur. Çünkü aktarılan her kelimedede milletin izi bulunur. İster internet, ister kitap, defter, isterse televizyon yoluyla olsun muhakkak kendi kültürümüzün izini bir yerlerden yakalarız.” (K15)

“Aslına bakacak olursak, ‘ikinci sözlü kültür’ bağlamında Türkçeyi ele alabiliriz. Gelişen teknoloji ile birlikte, artık yazarlar, düşünürler ya da biz öğrenciler, ağızımızdan çıkacak olan her sözü doğrudan yazıya geçirebiliyor ve sonra onu çoğaltıp başkalarının da okumasına vesile oluyoruz. Daha öncesinde, ağızdan ağıza yayılarak insanlara ulaşan kültür zamanımızda teknoloji ile daha da hızlı, kolay ve daha geniş kitlelere ulaşmaktadır.” (K5)

Orta düzeyde yahut kabul edilebilir cevaplar

Erkekler

“Orhun yazıtları ile ikincil kültür dilinin temeli atılmıştır. Bunların temelinde sembolik konuşma diline yakın simgeler ile oluşturulan Türkçe daha sonralarında gelişme ve yayılma alanını kendisi oluşturur.” (E6)

“İkincil sözlü kültür, bir kültür dilidir. Çünkü konuşmalar, sözler, matbaa, TV, radyo gibi teknoloji ile yayılma alanı bulmuş ve herkesçe benimsenmiştir. Örneğin M. K. Atatürk’ün Gençliğe Hitabe’si sözlü sunulmuş ama sonra matbaa sayesinde yazıya geçirilmiştir.” (E7)

“Günümüzde gelişen teknolojiye baktığımızda bazı kelime ve cümlelerin önce sanal alemde kullanıldığını sonra da insanların dillerine dolanıp sözlü dile geçtiğini görüyoruz. Bu bağlamda Türkçe ikincil sözlü kültür dili sayılabilir.” (E 11)

Kızlar

“Bence kültür dilidir. Şöyle ki, bizim hem dilimiz hem de kültürümüz başka dil ve kültürlerle etkileşime girer. Dil ve kültür teknoloji araçları sayesinde genişler, gelişir. Bir sonraki kuşağa aktarımı kolaydır, daha güvenilirdir.” (K1)

“Evet, bir kültür dilidir. Çünkü ikincil sözlü kültür bağlamında ortaya çıkan eserler gerek toplumda uyandırdığı duygu düşünce bakımından gerekse evrensel nitelikler bakımından önemli etkilere sahiptir. Toplum her yönden etkileyecek ve gelecek toplumlara yön verecek nitelikte bir dildir. Kültür dilidir.” (K8)

“Türkçe birincil kültür döneminde dahi kültür dili olması ve ikincil sözlü kültür ile birlikte insanlığın hayatına giren telefon, TV, internet mecralarının dili etkilemesi kaçınılmaz olmuştur. Türk dili, kendisini birinci sözlü kültür döneminde geliştirmiştir. Burada sayılan etkenler (dile) olumlu ya da olumsuz izler bıraksa da kültür dili olduğu gerçeğini değiştirmez.” (K2)

“Evet, ikinci sözlü kültür de kültür dilidir. Kültürün en büyük unsuru dildir. Edebiyatı, müziği, dansı belki de mimari dil sayesinde günümüze kadar aktarılır. Dil kültürün aktarıcısıdır. Onu zenginleştirir, devamını sağlar. Bu sebeple dili etkileyen her şey, kültüre katkı sağlar. Hayata giren her yenilik dile ve kültüre katkısı olur.” (K6)

“Anlatılanlar, içerik açısından evet kültür dilidir. Günlük konuşmalarımızın içeriğini yaşantımız oluşturur. Örneğin TV de dinlediğimiz izlediğimiz haber programları, gün içinde yurdum insanı ne yaşamışsa, ne tepki vermişse bize onu iletir. Dil genel anlamda var olduğu toplum için bir kültür dilidir. Dil, kültürden beslenir. İkisinin ayrılığı söz konusu değildir. İkisinin ayrılığı söz konusu değildir.” (K11)

Eksiği olan ya da kabul edilebilirlik düzeyi düşük/ zayıf cevaplar

Erkekler

“Türkiye’de daha çok ikincil sözlü kültür dilinin oluştuğunu görmekteyiz. Bizim için kesinlikle bir kültür dilidir. Yeni çıkan her gelişmeye paralel olarak biz de onu hemen dilimize alıp benimsiyoruz.

Eskiye hemen unutupuyoruz. Gelişme işini gelişi güzel yapmamalıyız.” (E2) [Türkçenin ikincil sözlü kültür oluşu ile ilgili açıklamalar çok yetersiz.]

“Türkler yaşam şartlarından dolayı yazıya geç başladılar. Bunun etkisi günümüzde de devam eder. Osmanlı döneminde başka dillerin ırkların alfabetini kullandık. Bizi çok geriye attı. Bir yerden başlanmalı. Türkçe öğretmenlerine çok iş düşüyor.” (E4) [Diğer taraftan, şimdi de Latin alfabesi kullanılıyor. “Osmanlıca Türkçesi” ifadesi kullanılmalıydı ya da katılımcı tarafından bilinmiyor.]

“İkincil sözlü kültürü bir kültür dili olarak alabiliriz. Çünkü, kültür toplumda var olan her şeyi kapsar ve bu kültür öğelerini aktarmada en önemli unsur dildir.” (E10) [Türkçenin ikincil sözlü kültür oluşu ile ilgili açıklamalar çok yetersiz.]

“İkincil sözlü kültürün geçmişi çok kısadır. Sanıyorum ki kültürleşme etkileri bugün yaşayan genç kuşak ve daha sonraki kuşaklarda daha iyi görülecektir.” (E1) [Türkçenin ikincil sözlü kültür oluşu ile ilgili açıklamalar çok yetersiz.]

“Değildir. Kültür dili dinamik olmalıdır. Zamanın şartlarına göre değişiklik gösteren, dinamik bir yapıda olan dil asla kültür dili olamaz.” (E14) [Türkçenin ikincil sözlü kültür dili olduğu kabul edilmemiştir.]

“İkincil sözlü kültür bağlamında bir kültür dili olmayı başaramamıştır. Bunun en büyük nedeni ise, şu yarım asırda çağa ayak uyduramamamızdır. Maalesef ki, TV, radyo gibi araçları bilinçsizce kullanmamız dilimizi olumsuz etkilemiştir.” (E9) [Türkçenin ikincil sözlü kültür dili olduğu kabul edilmemiştir.]

“Bence olamamıştır. Çünkü, daha iletişim araçları ya da yazıyı insanlar bulmadığı dönemlerde Türkçe insanlar arasında konuşulmuştur. Sözlü kültür ürünleri sayesinde de günümüze gelebilmiştir.” (E3) [Türkçenin ikincil sözlü kültür dili olduğu kabul edilmemiştir.]

“Türkçenin ikinci sözlü kültür olabileceğini düşünmüyorum. Eski Türklerin Orta Asya dönemlerinde kendilerine ait Göktürk, Uygur gibi alfabeleri olmuş, Türkçe özellikle yapı bakımından sağlam durmuş ve birinci sözlü kültür dili olmuş. Ancak, Arapça, Farsça, İngilizce gibi dillerle etkileşime geçtikten sonra, ikincil kültür dili gibi gözükse de varlığını günden güne kaybetmekte ve en önemlisi de özü olan birinci kültür dilinden de uzaklaşmaktadır.” (E5) [Türkçenin ikincil sözlü kültür dili olduğu kabul edilmemiştir. Nihat Sami Banarlı'nın *Türkçenin Sırları* adlı eserinde de vurgulandığı üzere (lisansın henüz ilk yıllarında tarafımızdan anket uygulanan öğrencilere de okutulan “Dil- kültür ve millet” konulu kitaplardan sadece bir tanesidir) bir *imparatorluk dili* olan Türkçede Türkçeleşmiş her kelime, bir başka ifadeyle Türkçenin ses ve söyleyiş özelliklerini kazanmış her kelime Türkçe sayılmaktadır. Diğer taraftan, dildeki her kelimeyi öz Türkçe tasnifine tabi tutarsak -geçmişte yapıldığı gibi dilde tasviyecilik yapmaya kalkarsak - ikincil de olsa kültür dili olamayız. Türkçenin bugünkü ifade zenginliğini başka kültürlerle sürekli alışverişte olan köklü bir millet oluşuna bağlamalıyız.]

“Bu konuda biraz çekincelerim var, çünkü TV lerde kullanılan dilde yer yer hatalar olabiliyor. Bu konuda, küçük çocuklarımızın da konuşma diline etki edebiliyor. Bu sebeple başta dil bilimciler ve uzmanlar çok dikkatli davranmalıdır. Ama özü itibari ile bir kültür dili olabilmiştir.” (E 15) [İkincil kültür dili mi kastedilmiş açık değil, ya da bilinerek mi ikincil ifadesi yazılmamış belli değil. Soru ve dolayısı ile de konu iyi anlaşılmalıdır.]

“Türkçe ikincil sözlü kültür düzeyinde tam bir dil olmasa da bu bağlamda yer edinmiştir. Çünkü günlük yaşamda kullandığımız birçok ürünün üretimi işlevini yerine getirmede uğraş vermektedir.” (E13) [Cevap açık değildir.]

Kızlar

“Bence, “ikincil sözlü kültür” bağlamında Türkçe tam anlamıyla bir kültür dili olamamıştır. Özellikle teknolojinin hayatımıza dâhil olması ile kültürde meydana gelen değişimler dile yansımıştır.

Dile pek çok yabancı sözcük girmiştir. Bir sözcüğün Türkçesi yerine yabancı dildeki karşılığı kullanılmıştır. Bu durum da dilimizi olumsuz etkilemiş ve yozlaştırmıştır.” (K7) [Türkçenin ikincil sözlü kültür dili olduğu kabul edilmemiştir.]

“Türkçe ikincil sözlü kültür dili olmuştur. Çünkü Türk devletlerindeki şive farklılığı bundan kaynaklanmaktadır. Orta Asya’da pek çok Türk devleti bulunmaktadır. Fakat bu devletlerin konuştukları şiveler, çıkış noktaları Türkçe olmasına rağmen farklıdır.” (K10) [Soru ve dolayısı ile de konu iyi anlaşılmamıştır.]

“İkincil sözlü kültürün birincil sözlü kültüre oranla daha geride kaldığını söylemek mümkündür. TV, Radyo, vb. gibi iletişim araçlarının kültürümüzü çoğu zaman olumsuz etkilediği kaçınılmaz bir gerçektir. Örneğin bilgisayar, yaygınlaştıktan sonra gençlerimizin anne babaları ile ya da yakınları ile iletişim şekillerinin değiştiğini görmek mümkündür.” (K4) [Soru ve dolayısı ile de konu iyi anlaşılmamıştır.]

“Türkçenin önceki yüzyıllardaki kullanımına baktığımızda -ilk eserler örneğin; Kutadgu Bilig, Atabetü'l Hakayık, Divanü Lügati't Türk vb.- orada ortaya çıkan dil kullanımlarının bilinerek kullanıldığı olmuştur. Ya da Türkçe sözlük Divanü Lügati't Türk'ten Divan sanatçılarının sözcük seçerek şiir yazdığı olmuştur...” (K14) [Soru ve dolayısı ile de konu iyi anlaşılmamıştır.]

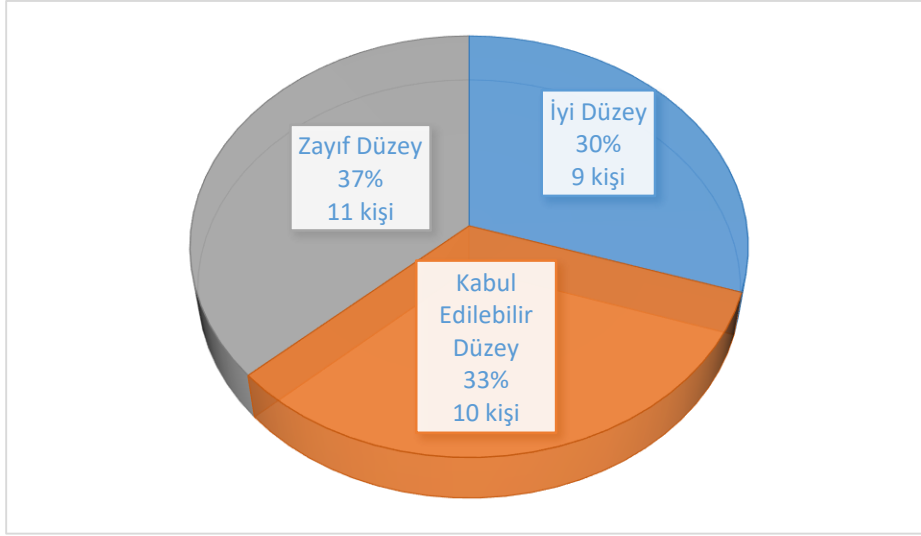
“Değildir. Çünkü çok fazla bozulmuş ve dış dillerden çok etkilenmiştir. Arapça, Farsça, İngilizce tamlamalar ve kelimeler dile girmiştir. Bu giriş TV, radyo, gazete vb. ile olmuştur. Örnek: v harfi yerine w kullanımı, selam yerine slm gibi.” (K3) [Soru ve dolayısı ile de konu iyi anlaşılmamıştır.]

4. Değerlendirme

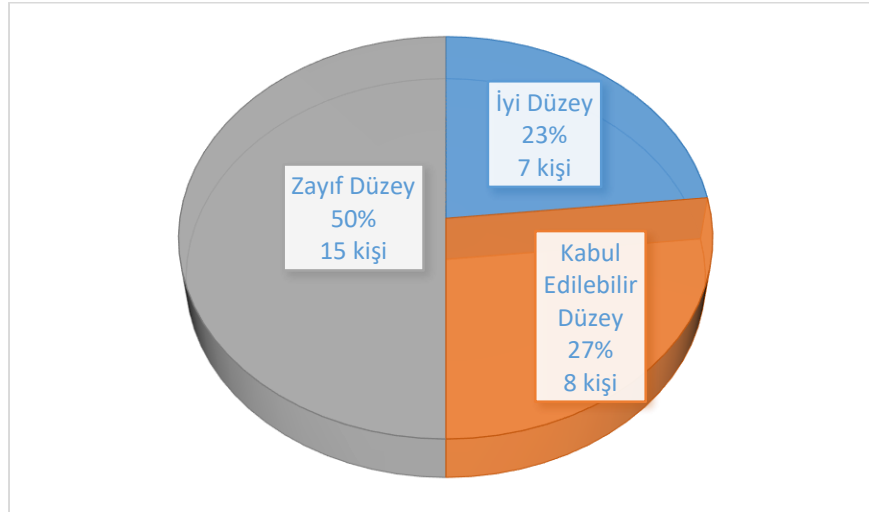
Buraya kadar verilen bulguların ve bilgilerin ışığında kısaca şu değerlendirmeyi yapmak mümkündür: Birinci soruda, çalışmaya gönüllü katılan 30 öğretmen adayından 9 tanesi “İyi düzeyde sayılabilecek cevaplar” verebilmiştir. Gönüllü katılımcı sayısını hem erkelerde hem kızlarda eşit tuttuğumuz göz önünde bulundurulursa, öğrencilerin 6 tanesi erkek (E2, E4, E5, E9, E15, E11); 3 tanesi de kızdır (K5, K2, K12). Aynı soruya “Orta düzeyde yahut kabul edilebilir cevaplar” veren öğretmen adayı sayısı ise 10’dur. Bu öğrencilerin 3 tanesi erkek (E6, E4, E3); 7 tanesi ise kızdır (K7, K3, K10, K11, K13, K14, K8). Birinci sorunun “Eksiği olan ya da kabul edilebilirlik düzeyi düşük/zayıf cevaplar” bölümünde ise toplamda 11 öğretmen adayı cevabına ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin 6 tanesi erkek (E1, E7, E8, E10, E12, E13) olup diğer 5 öğrenciyi de kızlar (K1, K4, K6, K15, K9) oluşturmaktadır.

İkinci soruda ise, çalışmaya gönüllü katılan 30 öğretmen adayından 7 tanesi “İyi düzeyde sayılabilecek cevaplar” verebilmiştir. Öğrencilerin 2 tanesi erkek (E12, E8); 5 tanesi de kızdır (K13, K9, K12, K15, K5). Aynı soruya “Orta düzeyde yahut kabul edilebilir cevaplar” veren öğretmen adayı sayısı ise 8’dir. Bu öğrencilerin 3 tanesi erkek (E6, E7, E11); 5 tanesi de kızdır (K1, K8, K2, K6, K11). İkinci sorunun “Eksiği olan ya da kabul edilebilirlik düzeyi düşük/zayıf cevaplar” bölümünde ise, toplamda 15 öğretmen adayı cevabına ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin 10 tanesi erkek (E2, E4, E10, E1, E14, E9, E3, E5, E15, E13); 5 tanesi kızdır (K7, K10, K4, K14, K3). Aşağıda verilen grafiklerde ise, burada verilen rakamsal ifadelerin topluca daha açık halini bulmak mümkündür.

A.Genel Başarı Durumuna Göre

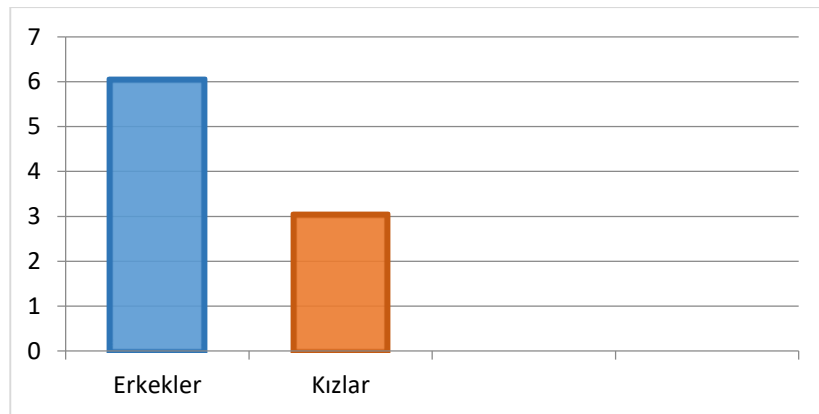


Şekil 1: Birinci Soru Bağlamında Genel Başarı Durumu

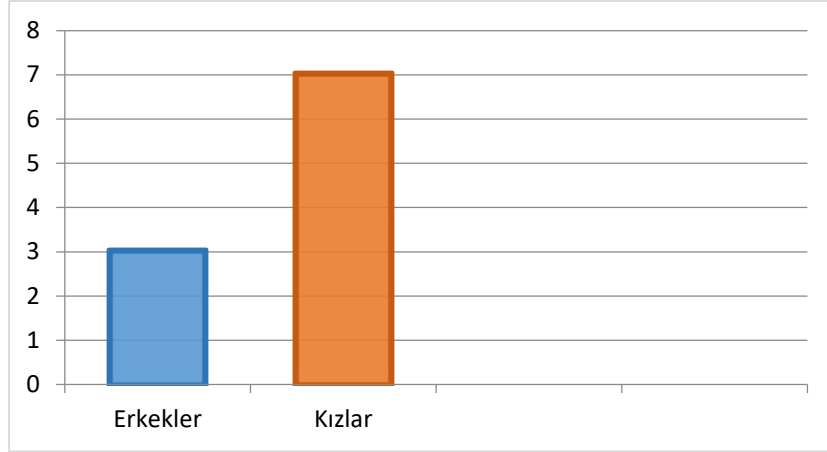


Şekil 2: İkinci Soru Bağlamında Genel Başarı Durumu

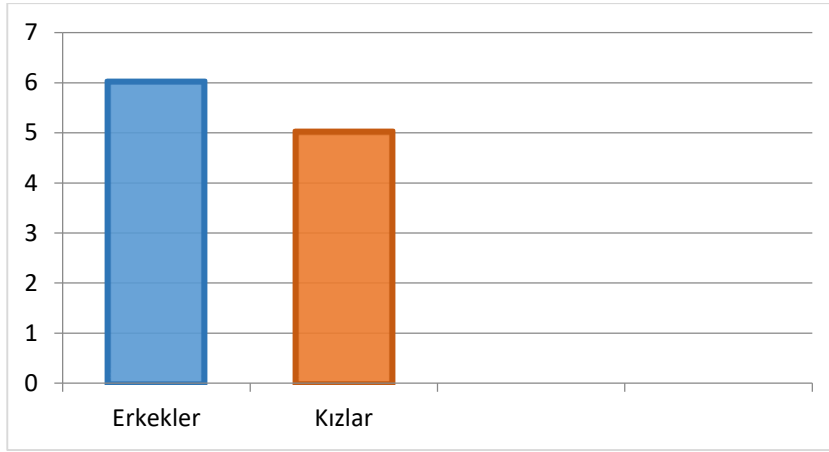
B. Cinsiyete Göre



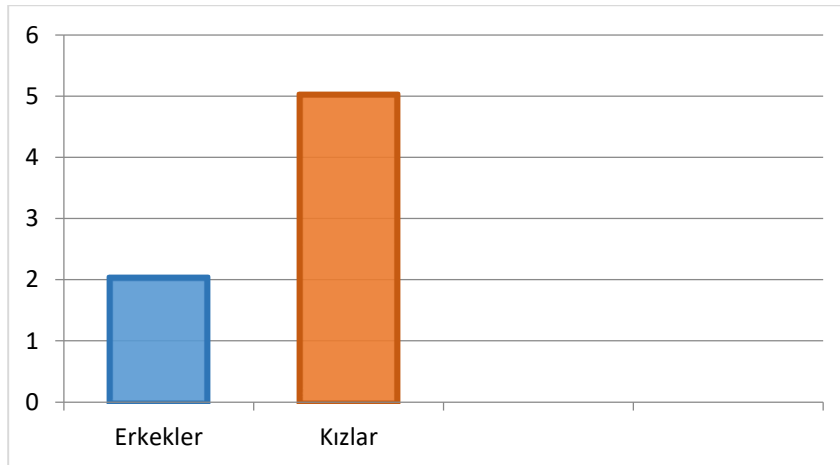
Şekil 1: Birinci Soru Bağlamında -İyi düzeyde sayılabilecek cevaplar



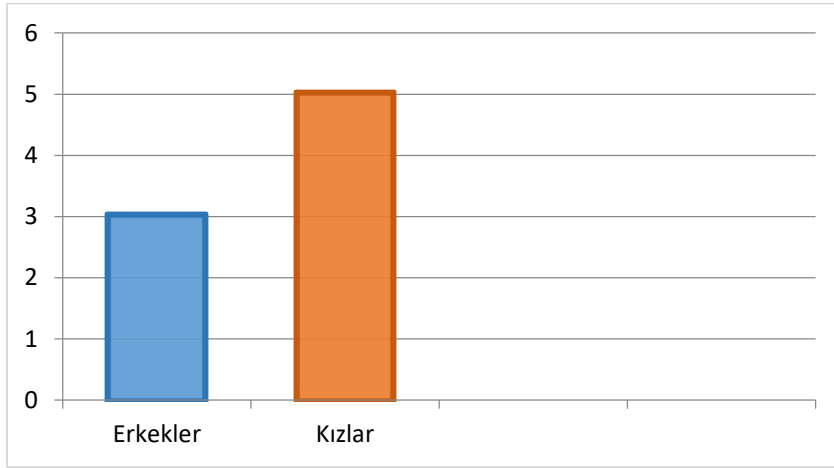
Şekil 2: Birinci Soru Bağlamında -Orta düzeyde/ kabul edilebilir cevaplar



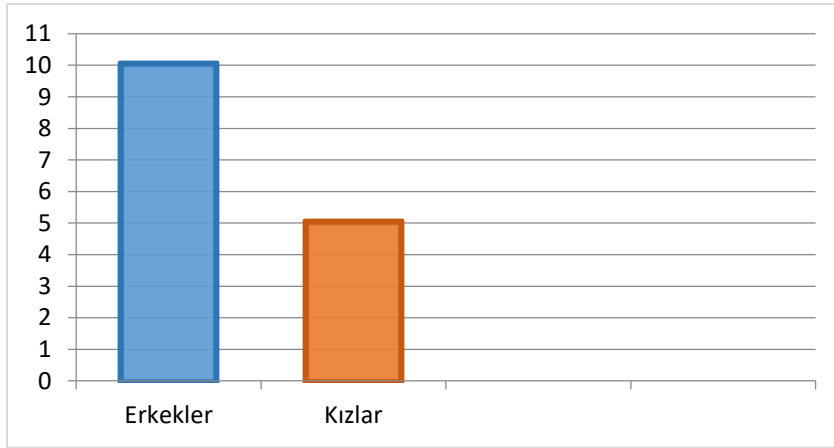
Şekil 3: Birinci Soru Bağlamında -Eksiği olan/kabul edilebilirlik düzeyi düşük/zayıf cevaplar



Şekil 4: İkinci Soru Bağlamında - İyi düzeyde sayılabilecek cevaplar



Şekil 5: İkinci Soru Bağlamında -Orta düzeyde/ kabul edilebilir cevaplar



Şekil 6: İkinci Soru Bağlamında -Eksiği olan/ kabul edilebilirlik düzeyi düşük/zayıf cevaplar

5. Sonuç

Bu araştırmanın temel iddiası, Türkçe Eğitimi Bölümü lisans son sınıf düzeyi bir öğrenci, gerek birinci gerekse ikincil sözlü kültür bağlamında, ana dilinin bir kültür dili olduğunun farkında mıdır; öğretmen adayı, (gerektiğinde) örgün eğitiminde sınıf düzeyine göre bu kazanımlarını (Türkçe hem sözlü hem yazılı bir kültür dilidir, örnekleri vd.) öğrencilerine aktarabilme yeteneğine ulaşabilmiş midir? şeklinde idi. Bu bağlamda, çalışmanın teorik düzeydeki çözümlenmesinden elde edilen temel sonuçları şu şekilde vermek mümkündür: Birinci soruda, ankete mevcut katılımın yarıdan fazlası, ikinci soruda ise, katılımcıların yarısı genelde beklenen düzeyde cevaplar verebilmeyi başarmıştır. Diğer yandan “Eksiği olan ya da kabul edilebilirlik düzeyi düşük/zayıf cevaplar” bölümü için de önemli bulguların altını çizmekte fayda vardır. Araştırmanın dolaylı yoldan da olsa ulaşılmaya hedeflenen bir diğer amacı, 4. sınıf düzeyi bir öğrenci, akademik üslupta alıntı bir metni açık uçlu sorulardan hareketle alımlayıp yorum yapabilme düzeyine ulaşabilmiş midir? şeklinde idi. Hem birinci hem ikinci soru göz önünde tutulduğunda, zayıf düzeydeki cevaplar için şu yorumları yapmak mümkündür: Verilen alıntı metin iyi alımlanamadığı için Ong’un ifadeleri olan birincil sözlü kültür ve ikincil sözlü kültür yani “sözün teknolojileşmesi” durumu, diğer bir ifadeyle esas konu tam anlaşılammıştır. Birincil sözlü kültür ve ikincil sözlü kültür bazı cevaplarda birbirine karıştırılmıştır. Bazılarında ise, Türkçenin birincil ve ikincil sözlü kültür oluşu ile ilgili açıklamalar çok yetersizdir. Yine bazı cevaplarda, Türkçenin ikincil sözlü kültür dili olduğu kabul edilmemiştir. Diğer bir sıkıntı da, yazılı anlatımdan

kaynaklı anlatım bozuklukları, bozuk cümle kuruluşlarıdır. Bu durumda da, ifadeler iyi anlaşılabilir değildir.

Buraya kadar verilen tüm bilgilerin ışığında, konuya kapsayıcı bir ifade ile yaklaşılacak olunursa, son sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının gerek lisans eğitimi sırasında gerekse sonraki dönemlerde boş vakitlerinde, ana dilleri ile ilgili kültürel içerikli kitapları okuyarak -hem genel kültür adına hem de Z kuşağı gibi hemen her şeyi çabuk tüketen hızlı ve oldukça zeki nesillere yetebilmek ve onları donanımlı bir şekilde yetiştirebilmek adına -kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Ayrıca, lisansta alınan yazılı anlatım derslerinin önemi bu türden açık uçlu anket vb. çalışmalarda bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Özellikle ana dili öğretmenlerinin dünyanın neresinde olunursa olunsun hem sözlü anlatımda hem de yazılı anlatımda bu dili çok iyi kullanarak diğer meslek gruplarına rol model olması beklenir. Tüm bu sebeplerle hem biz eğitimciler hem de Türkçe öğretmeni adaylarına **Türkçe - Türk kültürü - Türk milleti** ve bu kutsal değerlerin bekası adına önemli işler düşmektedir.

Kaynaklar

- Alparslan, G. G. (2002). *XIX. Yüzyıl Yazılı Anlatılarında Sözlü Kültür Etkileri*. Ankara: Kültür Bakanlığı, Kültür Eserleri.
- Banarlı, S. N. (2004). *Türkçenin Sırları*. (20. Baskı) İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı
- Çobanoğlu, Ö. (2000). *Âşık Tarzı Kültür Geleneği ve Destan Türü*, Ankara: Akçağ Yay.
- Coşkun, M. V. (2010). *Türkçenin Ses Bilgisi*. (2. Baskı) İstanbul: IQ Yay.
- Görkem, İ. (2009). “Dünden Bugüne ‘Türk Sözel Edebiyatı’: Değişim ve Dönüşüm.” *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* Sayı 39. (Prof. Dr. Hüseyin AYAN Özel Sayısı) Erzurum. s. 411-422
- Kaplan, M. (1992). *Kültür ve Dil*. 7. Baskı. İstanbul: Dergah Yay.
- Koçak, A. (2005). “Sözlü Kültür Ortamından Elektronik Kültür Ortamına Menkabeler: Mehmet Emin Tokadî Örneği”. *Hacı Bektaşî Velî / 2005-35*. ss:273-284.
- Ong, W. J. (1995). *Sözlü ve Yazılı Kültür: Sözüün Teknolojileşmesi*. (Çev: Sema Postacıoğlu Banon) İstanbul: Metis Yay.
- Saussure, F. D. (2014). *Genel Dilbilim Yazıları*. Önsöz, Notlar ve Ekler ile Türkçeye çeviren: Savaş Kılıç. İstanbul: İthaki Yay.
- Yıldırım, D. (1998). “Tarih Yazımı ve Sözlü Ortam Kaynakları”, *Türk Bitiği: Araştırma/İnceleme Yazıları*, Ankara: Akçağ Yay. ss. 87-101.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Makale İnceleme Yeterlikleri

Dr. Öğr. Üyesi Serpil ÖZDEMİR

Bartın Üniversitesi

serpilozdemir34@gmail.com

Özet: Günümüzde öğretmenlerden eğitim öğretimi sürdürmelerinden başka araştırma yapmaları ve öğrencilere araştırma becerisi kazandırmaları beklenmektedir. TÜBİTAK tarafından 12 yıldır düzenlenen ortaokul öğrencileri araştırma projeleri yarışmaları ve MEB ile TÜBİTAK arasında 2015'te imzalanan protokol kapsamında bilim fuarları düzenlenmesi, öğretmenlerin bilimsel araştırma yeterliklerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Ancak araştırmalar öğretmenlerin bilimsel araştırma yapma yeterliklerine sahip olmadıklarını göstermektedir. Sosyal paylaşım sitelerinde bir makale inceleyip sunmaları istenen öğretmenlerin ne yapacağını bilemeden yardım arayışı içinde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bilimsel araştırma yeterlikleri kazanmalarına yönelik olarak eğitim fakültelerinin programlarında bilimsel araştırma yöntemleri, ölçme ve değerlendirme gibi dersler bulunmaktadır. Bilginin en önemli değer olduğu günümüz dünyasında öğretmenlerin hizmet öncesinde bilimsel araştırma yeterliklerini kazanması önemlidir. Bu çerçevede araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel makale inceleme yeterliklerini belirlemektir. Araştırma nitel yöntemle uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmaya Batı Karadeniz'de yer alan bir üniversiteden 61 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından yazılan ve yayımlanmak üzere bir dergiye gönderilmiş olan bir makale verilmiştir. Verilen makaleyi, bilimsel makalede bulunması gereken özellikler bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz ölçütleri literatür taramasına, ulusal ve uluslararası dergilerin hakem inceleme formlarının incelenmesine dayalı olarak belirlenmiştir. Ölçütlerin kapsam geçerliği için alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Veri analizi sonucunda öğretmen adaylarının “başlık, özet, anahtar kelimeler, kaynaklar, genel sunum” boyutlarında yeterliklerinin yüksek olduğu; “giriş, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç ve tartışma, öneriler” boyutlarında ise yeterliklerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının biçimsel yönden incelemede yeterli olduğunu, nitelik bakımından incelemede yeterliklerinin daha az olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretmeni adayları zorunlu ders olan ölçme ve değerlendirme dersini 6. yarı yılda almaktadırlar. Seçmeli derslerden metin üretme tekniklerini 6. yarıyılıda, ölçek/anket geliştirme ve uyarlama dersini 7. yarı yılda, bilimsel metin yazma tekniklerini 8. yarı yılda almaktadırlar. Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin 3. yarıyılıda alınmasının erken olduğu düşünülmektedir. Çünkü bilimsel makale inceleme yeterliği başka disiplinlerden edinilen bilgilerin de kullanılmasını gerektirmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Öğretmeni Adayları, Bilimsel Makale İnceleme Yeterliği.

Prospective Turkish Teachers' Scientific Article Review Competencies

Abstract: Currently, besides giving education and training to students, it is also expected teachers to make research and give students the ability to research. The regulation of science fairs organized by TUBITAK for 12 years for secondary school students and the protocol signed between MONE and TUBITAK in 2015 requires teachers to develop their scientific research competencies. However, research shows that teachers do not have the competence to conduct scientific research. It seems that the teachers who are asked to review an article are in search of help without knowing what to do on social networking sites. There are lessons such as scientific research methods, measurement and evaluation in the programs of education faculties for teachers to gain proficiency in scientific research. In today's world, where knowledge is the most important value, it is important that teachers acquire proficiency in scientific research before serving. In this context the aim of the research is to determine the competence of scientific article review of Turkish teacher candidates. The study was conducted in accordance with the qualitative method. A total of 61 teacher candidates who studies at a University placed of Western Black Sea participated in the survey. An article was given to prospective teachers which was written by the researcher and submitted to a journal for publication. They were asked to evaluate the given article in terms of the features that should be included in the scientific article. The data were analyzed by descriptive analysis method. The analysis criteria are based on the review of the literature and the examination of referee examination forms of national and international journals. Opinions were obtained from field experts for the validity of the criteria. As a result of the data analysis, it was seen that teacher candidates' competencies in the dimensions of "title, abstract, keywords, references, general presentation" were high; "introduction, method, findings and interpretation, conclusion and discussion, suggestions" dimensions were found to be lower. These results show that teacher candidates are adequate in the formal direction, but less competence in the technical examination. Turkish teacher candidates take the compulsory measurement and assessment course in the 6th semester. They take text production techniques in the 6th semester, scale/questionnaire development and adaptation courses in the 7th semester, and scientific text writing techniques in the 8th semester as elective courses. The course of scientific research methods is taken in the 3rd semester. It is thought to be early. Because scientific article review competency requires the use of information from other disciplines. Keywords: Prospective Turkish teachers, Scientific article review competency.

Keywords: Prospective Turkish Teachers, Scientific Article Review Competencies.

1. Giriş

Günümüzde öğretmenlerden eğitim öğretimi sürdürmelerinden başka araştırma yapımları ve öğrencilere araştırma becerisi kazandırmaları beklenmektedir. TÜBİTAK tarafından 12 yıldır düzenlenen ortaokul öğrencileri araştırma projeleri yarışmaları ve MEB ile TÜBİTAK arasında 2015'te imzalanan protokol kapsamında bilim fuarları düzenlenmesi, öğretmenlerin bilimsel araştırma yeterliklerini geliştirmelerini gerektirmektedir.

Bilimsel araştırma problemlere güvenilir çözümler bulmak amacıyla planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanması, değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir (Karasar, 2009, 22). Süreç sonunda ortaya konan yazılı rapor bilimsel makaledir. Bilimsel makale, araştırmanın niteliğine özgü süreçlere ve yöntemlere bağlı olarak farklı yöntem ve teknik bilgiler gerektirmektedir. Bu bilgiye ulaşmak bilimsel araştırma süreçleri hakkında kuramsal bilgilere sahip olmakla beraber araştırma yapmak ve araştırmayı raporlaştırmak gibi uygulamalarla mümkündür.

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yapma ve inceleme yeterliklerine sahip olmadıklarını göstermektedir. Biçer, Bozkırlı ve Er (2013) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaları gereksiz gördükleri belirlenmiştir. Taşdemir ve Taşdemir (2011) tarafından yine Türkçe öğretmeni adayları ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları daha çok biçimsel yönüyle inceledikleri, bilimsel bir makaleyi bir bütün olarak çözümleyemedikleri belirlenmiştir. Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan 112 öğretmenle yapılan araştırmada 38 öğretmenin bilimsel araştırma konusunda kendini yeterli gördüğü, 35 öğretmenin kısmen yeterli, 39 öğretmenin yetersiz gördüğü belirlenmiştir. Küçüköğlü, Taşgın ve Çelik (2014) ise öğretmen adaylarının öğretmenlerin araştırma yapımlarının gereksiz olduğunu düşündüklerini belirlemiştir. Sosyal paylaşım sitelerinde seminer döneminde kendilerinden bir makale inceleyip sunmaları istenen öğretmenlerin ne yapacağını bilemeden yardım arayışı içinde oldukları görülmektedir. Bu durumlar öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yeterliği kazanmasının önemini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara karşı olumlu bir tutum içinde olmaları ve konu ile ilgili becerilerini geliştirmeleri açısından eğitim fakültelerine önemli bir sorumluluk düşmektedir. Öğretmen adaylarının kendi alanları ile ilgili bilimsel yayınları okuma sıklığı bilimsel araştırmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilemektedir (Çakmak, Taşkiran ve Bulut, 2015). Ölçme değerlendirme dersi başarısı yüksek olan öğrencilerin eğitim araştırmalarına ilişkin tutumları da yüksek olmaktadır (Yavuz Konakman ve Tanrıseven, 2013). Benzer şekilde ölçme ve değerlendirme dersini ve araştırma yöntemleri dersi almak da araştırmaya yönelik tutumda anlamlı fark yaratmaktadır (Büyüköztürk, 1999; Saracaloğlu, Varol ve Ercan, 2005). Araştırma sonuçları eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir işlevi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Olumlu tutum bir işi yapmaktan kaçınmama ile sonuçlanacaktır. Eğitim fakültelerinde verilen derslerle bu konuda öğretmen adaylarının becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Eğitim fakültelerinin programlarında bulunan bilimsel araştırma yöntemleri, ölçme ve değerlendirme gibi dersler bilimsel araştırma yeterlikleri kazandırmaya yönelik dersler arasında sayılabilir.

Bilginin en önemli değer olduğu günümüz dünyasında öğretmenlerin hizmet öncesinde bilimsel araştırma yeterliklerini kazanması önemlidir. Bu çerçevede araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel makale inceleme yeterliklerini belirlemektir. Araştırmanın problem cümlesi "Öğretmen adaylarının bilimsel makale inceleme yeterlikleri nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.

2. Yöntem

Araştırma nitel yöntemlerden doküman inceleme yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmaya Batı Karadeniz'de yer alan bir üniversiteden 61 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini alan 2. sınıf öğrencileridir. Araştırma 2017-2018 eğitim ve

öğretim yılı güz döneminde yapılmıştır. Öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından yazılan ve yayımlanmak üzere bir dergiye gönderilmiş olan bir makale incelenmek üzere verilmiştir. Verilen makaleyi, bilimsel makalede bulunması gereken özellikler bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmeyi yaparken hakem değerlendirme formu verilerek belirli başlıklar çerçevesinde makaleyi puanlamaları ve her başlık için görüşlerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilere verilen hakem değerlendirme formu Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

Hakem değerlendirme formu

	Değerlendirmelerinizi İlgili Bölüme Yazınız, Boş bırakılan bölüm olmamalı.	Mükemmel	İyi	Orta	Zayıf
Başlık					
Özet					
Anahtar kelimeler					
Giriş					
Yöntem					
Bulgular ve Yorum					
Sonuç ve Tartışma					
Öneriler					
Kaynaklar					
Dil ve Üslup					
Yazım, Noktalama, Sayfa düzeni					

Tablo 1’de verilen formdaki değerlendirmelerin yazıldığı bölüm betimsel veri analizine tabi tutulmuştur.

Analiz ölçütleri literatür taramasına, ulusal ve uluslararası dergilerin hakem inceleme formlarının incelenmesine dayalı olarak belirlenmiştir. Ölçütlerin kapsam geçerliği için alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Bu doğrultuda “Bilimsel Makale İnceleme Ölçütleri Formu” oluşturulmuştur. Form 10 ana bölüm ve bu bölümlere bağlı toplam 49 ölçütten oluşmaktadır. Her ölçüt var ve yok şeklinde iki kategori ile değerlendirilmiştir.

Bilimsel makale inceleme yeterliğinin ölçümünde güvenilirliği sağlamak için öğretmen adaylarının yaptıkları incelemeler araştırmacıdan başka bir Türkçe öğretimi uzmanı tarafından da değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve uzman puanları arasındaki uyumu belirlemek üzere Cohen Kappa Katsayısı’na bakılmıştır. Tüm ölçütlerde Cohen Kappa değerinin 0,93 ile 0,97 arasında olduğu görülmüştür. 0,81-1.00 puan aralığı çok iyi düzeyde uyum şeklinde yorumlanmaktadır (Landis ve Koch, 1977). Uzman değerlendirmelerinden elde edilen uyum puanlarına dayalı olarak ölçümün güvenilir olduğu söylenebilir.

Veri analizi sonuçları frekans tablosu ile sunulmuştur.

3. Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının bilimsel makale inceleme yeterliklerini belirlemek üzere Bilimsel Makale İnceleme Ölçütleri Formu doğrultusunda 10 ana bölüm ve toplam 49 ölçüte göre yapılan betimsel analiz sonucu tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Bilimsel Makale İnceleme Yeterlikleri

Makale Bölümleri	Bölümlere Özgü Ölçütler	f
Başlık	Sözcük Sayısı	61
	Ana fikri yansıtma	45
	Test edilen değişkenleri kapsama	55
Özet	Kelime sayısı	61
	Özetin problemi ortaya koyması	57
	Amacı belirtmesi	60
	Yöntemi içermesi	61
	Başlıca sonuçlara yer vermesi	61
Anahtar kelimeler	Makalenin temel kavramlarını içermesi	61
Giriş	Önemli kavramların açıklanması	52
	Problemin ilgili alanyazına dayalı olarak ortaya konması	48
	Araştırmanın önemini belirtmesi	27
	Araştırmanın amacının açıklanması	34
	Problem cümlesinin yazılması	61
	Problem cümlesinin bağımlı ve bağımsız değişkenleri içermesi	42
	Alt problemlerin problem cümlesi ile ilişkilendirilmesi	26
	Tümünden gelim yöntemiyle problemin ortaya konması	26
	Paragrafların özetlenmesi	45
Yöntem	Yöntemin açık ve anlaşılır yazılması	61
	Araştırma problemi ile yöntemin ilişkilendirilmesi	12
	Evren ve örneklemin tanımlanması	61
	Örnekleme türünün belirtilmesi	18
	Örneklem seçim yöntemi	8
	Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliği	36
	Veri toplama süreci	36
	Veri analizini verilerin cinsi ile ilişkilendirme	2
	Veri analizini alt problemlerle ilişkilendirme	16
Bulgular ve Yorum	Bulguların tablo ve şekillerle ifade edilmesi	61
	Tabloların numaralandırılması/adlandırılması	61
	Tabloda gereksiz çizgilerin bulunmaması	48
	Bulguların yorumlarla karıştırılmadan sunulması	22
Sonuç ve Tartışma	Araştırmanın sonucunu belirleme	39
	Sonuçları araştırma sınırları çerçevesinde yorumlama	36
	Sonuçları diğer araştırmalarla ilişkilendirme	8
	Daha önce verilmeyen kaynaklara başvurmama	7
	Önemli değişkenlerin hepsini dikkate alma	21
	Beklenmedik yönde çıkan bulguları önemseme	8
	Araştırmanın sınırlılıklarını dikkate alma	16
Öneriler	Araştırma bulguları ile sınırlı olma	57
	Gelecek araştırmalar için öneriler sunma	32
	Önerilerin işe vuruk olması	26
Kaynaklar	APA 6 kriterlerine göre yazma	61
	Atıfların hepsine yer verme	61
Genel sunum	Anlatımda kopuklukların olmaması	32
	Anlatım bozukluklarının olmaması	61
	Kurallı cümle kullanılması	58
	Yazım ve noktalama kurallarına uygunluk	61
	Başlık ve paragraf düzeni	61
	Sayfa düzeni	61

Veri analizi sonucunda öğretmen adaylarının “başlık, özet, anahtar kelimeler, kaynaklar, genel sunum” boyutlarında yeterliklerinin yüksek olduğu; “giriş, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç ve tartışma, öneriler” boyutlarında ise yeterliklerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Başlık boyutunda başlığın ana fikri yansıtıp yansıtmadığına değinen öğrenci sayısı (f=45) diğer ölçütlerden daha düşüktür. Özet ve anahtar kelimeler ile ilgili ölçütlerde öğretmen adaylarının çok büyük bir çoğunluğu yeterlidir.

Giriş boyutundaki ölçütlerden araştırmanın öneminin belirtilmesi (f=27), araştırmanın amacının açıklanması (f=34), alt problemlerin problem cümlesi ile ilişkilendirilmesi (f=26), tümünden gelim yöntemiyle problemin ortaya konması (f=26) ölçütlerinde öğrencilerin yarıya yakını yetersizdir.

Yöntem boyutunda Araştırma problemi ile yöntemin ilişkilendirilmesi (f=12), Örneklem türünün belirtilmesi (f=18), örneklem seçim yöntemi (f=8), veri analizini verilerin cinsi ile ilişkilendirme (f=2), veri analizini alt problemlerle ilişkilendirme (f=16) ölçütlerinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun yetersiz oldukları belirlenmiştir.

Bulgular ve yorum boyutundaki ölçütlerden bulguların yorumlarla karıştırılmadan sunulması (f=22) ölçütüne öğrencilerin çoğunluğu değinmemiştir.

Sonuç ve tartışma boyutunda sonuçları diğer araştırmalarla ilişkilendirme (f=8), daha önce verilmeyen kaynaklara başvurmama (f=7), önemli değişkenlerin hepsini dikkate alma (f=21), beklenmedik yönde çıkan bulguları önemseme (f=8), araştırmanın sınırlılıklarını dikkate alma (f=16) ölçütlerinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun yetersiz oldukları belirlenmiştir.

Öneriler boyutunda önerilerin işe vuruş olması (f=26) ölçütüne yer veren öğrencinin az olduğu görülmüştür.

Kaynaklar boyutunda öğrenciler yeterli bulunmuştur.

Genel sunum boyutunda anlatımda kopuklukların olmaması (f=32) bakımından değerlendirme yapan öğrenci sayısı katılımcıların yarısı kadardır. Diğer ölçütlerde yeterli düzeydedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının “başlık, özet, anahtar kelimeler, kaynaklar, genel sunum” boyutlarında yeterliklerinin yüksek olduğu; “giriş, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç ve tartışma, öneriler” boyutlarında ise yeterliklerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının bilimsel makaleleri biçimsel yönden incelemede yeterli olduğunu, nitelik bakımından incelemede yeterliklerinin daha az olduğunu göstermektedir. Bilimsel makalenin giriş bölümünde alt problemlerin problem cümlesi ile ilişkisini ele alarak yorumlamak, problemi tümünden gelim yöntemiyle sunmak; yöntem bölümünde araştırma problemi ile yöntem ilişkisi kurmak, veri analizini verilerin cinsi ile ilişkilendirmek teknik bilgiler gerektirmektedir. 2. sınıf öğrencilerinin bilimsel makalelerle ilişkileri verilen bir ödev çerçevesinde bir makaledeki bilgiyi almak ile sınırlıdır. Bilimsel araştırma dersi aldıktan sonra bilimsel makale bölümlerinin teknik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Ancak eleştirel bir açıdan bilimsel makale değerlendirmesi yapmak konusunda yeterlilikleri çok fazla gelişmemiştir. Araştırmanın sonuçları Taşdemir (2011) tarafından Türkçe öğretmeni adayları ile yapılan araştırma ile benzeşmektedir. Taşdemir öğretmen adaylarının başlık/yazar, özet, kaynaklar ve yazma/sunum boyutlarında yüksek düzeyde inceleme yapabildiklerini; giriş, yöntem, bulgular ve sonuç/tartışma boyutlarında daha düşük düzeyde yeterli olduklarını belirlemiştir.

Türkçe öğretmeni adayları zorunlu ders olan ölçme ve değerlendirme dersini 6. yarıyıldan almaktadırlar. Seçmeli derslerden metin üretme tekniklerini 6. yarıyıldan, ölçek/anket geliştirme ve uyarılma dersini 7. yarıyıldan, bilimsel metin yazma tekniklerini 8. yarıyıldan almaktadırlar. Bilimsel makale inceleme yeterliği başka disiplinlerden edinilen bilgilerin de kullanılmasını gerektirmektedir. Bilimsel araştırma dersi bu yeterliği geliştirmede ilk adım olarak düşünülmeli, öğrencilerin araştırma yapma ve raporlaştırma süreçlerini öğrenimleri sürecinde geliştirebilecekleri çalışmalar içinde olmaları ile bilimsel makale değerlendirme yeterliklerinin artacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Saracaloğlu (2008) tarafından lisansüstü öğrencileri ile yapılan bir çalışmada araştırma yeterliğinin araştırma deneyimi olma, araştırma yöntemleri ve istatistik dersleri alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının araştırma deneyimlerinin olmaması, başka disiplinlerden edinilecek bilgilerin işe koşulmasının gerekliliği gibi nedenlerle bilimsel makaleleri nitelik bakımından inceleyebilme yeterlikleri daha azdır.

Araştırma kapsamında şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırma kültürü kazanmak bilimsel araştırma dersinin sorumluluğu ile sınırlı kalmamalıdır. Tüm derslerde öğretmen adaylarının araştırma yapmaları ve araştırma raporu hazırlamaları desteklenmelidir.

2. Öğretmen adaylarının yaptıkları araştırmaların fakülte bünyesinde gerçekleştirilecek bir sempozyum ortamında sunulması ve en iyi araştırmaların ödüllendirilmesi deneyim kazanma ve motivasyon artırma açısından önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Bıçer, N., Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 50, 327-341.
- Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okulu öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 257-269.
- Çakmak, Z., Taşkiran, C. ve Bulut, B. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 266-287.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (20. bsm.). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara ilişkin düşünceleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 109-127.
- Küçüköğlü, A., Taşgın, A. ve Çelik, N. (2014). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 11-24.
- Landis, J.R. ve Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-74.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.
- Saracaloğlu, A. S., Varol, S. R. ve Ercan, İ. E. (2005). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin bilimsel araştırma kaygıları araştırma ve istatistiğe yönelik tutumları ile araştırma yetenekleri arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 187-199.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaları İnceleme Yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 343-353.
- Yavuz Konakman, G. ve Tanrısever, I. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 141-158.

Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Hecelerin İncelenmesi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Ankara Üniversitesi

firdevs.gunes@gmail.com

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Bartın Üniversitesi

aysederyaisik@gmail.com

Özet: Beyin araştırmalarına göre okuma sürecinde zihnimizde iki temel işlem yapılmaktadır. Bunlar yazılı kelimeleri tanıma ve anlamadır. Bu becerileri erken yaşlarda geliştirmek için okuma yazma öğretiminde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bunların başında harf, hece ve kelime tanıma işlemleri gelmektedir. Yazılı kelimelerin temel bileşeni harfler ve hecelerdir. Bunları tanımadan okuma yazmayı öğrenmek mümkün değildir. Bu nedenle öğrencilere önce harfler ardından da heceler öğretilmektedir. Hecelerin kısa veya uzun olması okuma sürecini etkilemektedir. Araştırmalara göre çocuklar iki sestem oluşan açık heceleri kolay tanımaktadır. İki harfli heceler, üç veya dört harfli hecelerden kolay öğrenilmektedir. Okuma öğretiminin başında hecelerin türü, açık, kapalı, basit, karmaşık, kısa ve anlamlı olmasına dikkat edilmektedir. Araştırmalarda okumayı yeni öğrenen öğrencilere iki harfli hecelerin çok olduğu metinlerin verilmesi, sonraki derslerde diğer hecelere geçilmesi önerilmektedir.

Bu araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin heceleri incelenmiştir. Bunun için MEB tarafından 2017-2018 öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan 16 metin 8.491 kelime ve 22.427 hece incelenmiştir. Türkçede 6 tür hece olmasına rağmen metinlerde en çok S(a) ve ZS (ba) tipi hecelerin kullanıldığı görülmüştür. Bu durum Türkçe hecelerin sistemli ve kolay öğrenilen yapıda olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Türkçe metinlerde iki harfli SZ(ba) tipi heceler % 53.07 oranında kullanılmakta, bunu % 36.90 ile üç harfli ZSZ(bak) tipi kapalı heceler izlemekte, bu iki heceyle metinlerin % 90' ı yazılmaktadır. Bu yönüyle Türkçenin çoğu dilden üstün olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkçe metinlerde kullanılan hecelerin yarısından fazlası kısa hece, % 62.26' sı basit, % 37.74'ü ise karmaşık hece olmaktadır. Bunun yanında açık heceler % 58, kapalı heceler ise % 42 oranında kullanılmaktadır. Bu durum okuma ve anlamayı kolaylaştırmakta, Türkçenin öğretim üstünlüğünü artırmaktadır. Hecelerin sınıf düzeylerine göre durumu incelendiğinde önemli sorunlar karşımıza çıkmaktadır. Hecelerin sınıf düzeylerine göre basitten karmaşığa ve kolaydan zora doğru sıralanmadığı, sınıflar arasında dengesizliklerin olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, Ders kitabı, Hece.

Examination of the Syllables Used in Turkish Course Books

Abstract: According to brain research, there are two basic processes in our mind during the reading process. These are the recognition and understanding of written words. We focus on word recognition studies to improve these skills early on. The basic composition of written words is syllables. It is not possible to read the words without knowing the words. For this reason, students are taught to read, write and understand syllables first. Short or long nights affect the process of reading and comprehension. According to research, children are more likely to recognize the open syllabus composed of two chestnuts. For this reason, attention is paid to the fact that the type of syllables in reading process is open, closed, short and meaningful. In languages such as German, French, English and Spanish, extensive research is being done on the structure, types and properties of syllables. In these researches it is suggested that new learners should be given texts consisting of two lettered open and closed syllables and texts composed of three and four lettered syllables in the next lessons. In this research, the characteristics, type and usage frequency of the syllables used in texts found in Turkish textbooks have been determined. For this purpose, the structure, type and usage frequency of the syllables in the texts used in the textbooks of the Turkish textbooks which were taught by the Ministry of National Education in 2017-2018 academic year were determined. Despite the fact that there are 6 syllables in Turkish, it is seen that most of the syllables in the texts (CV (ba) and CVC (bak)) are used and the Turkish syllables are systematically and easily learned. It turns out that 95% of the texts are written with two syllables, and more than half of the used syllables are short and open syllables. This situation facilitates reading and understanding, and increases the teaching superiority of Turkic. When the texts in the Turkish textbooks are examined, it is seen that there are important problems. The texts in the 2, 4, 6 and 8th grade Turkish books given by the Ministry of National Education were selected without examining the language.

Keywords: Turkish training, Text book, Syllables.

1. Giriş

Günümüzde okumanın zihinsel boyutunu açıklamak ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için yoğun araştırmalar yapılmaktadır. Özellikle beynimizde yazılı kelimeleri tanıma ve anlama işleminin nasıl gerçekleştiği üzerinde durulmaktadır. Beyin araştırmalarına göre okuma sürecinde zihnimizde iki temel işlem yapılmaktadır. Bunlar yazılı kelimeleri tanıma ve anlama olmaktadır. Bu becerileri geliştirmeden okuma işlemi gerçekleşmemektedir. Bunun için erken yaşlarda ilkokuma yazma öğretimi ile kelime tanıma çalışmalarına başlanmaktadır. Bu süreçte öğrencilere önce sesler ve harfler verilmekte, aralarındaki alfabetik ilişkileri keşfetme, giderek hece ve kelimeleri tanıma işlemleri öğretilmektedir. Ardından sürekli okuma etkinlikleriyle öğrencilerin kelime tanıma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Uzman okuyucularda kelime tanıma işlemi hızlı ve seri bir şekilde yürütülmekte, çoğu zaman farkına varılmadan yapılmaktadır. Ancak çocukların kelime tanıma becerilerini geliştirmek için sistemli bir okuma eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Kelime tanıma çalışmalarına ilkokuma yazma öğretimi ile başlanmaktadır. Bu aşamada önce seslerle harfleri tanıma ve alfabetik ilişkileri keşfetme çalışmaları yapılmaktadır. Bunlar yazı dünyasına giriş ile okumayı öğrenme çalışmalarının anahtarı olmaktadır. Ardından seslerle harfleri birleştirme, yeni hece üretme, heceleri tanıma, heceleri birleştirerek kelime oluşturma, yazılı kelimeleri tanıma ve anlama çalışmalarına geçilmektedir. Yazılı kelimeleri tanıma ve anlama becerisi okuma sürecinin özel bir becerisi olmaktadır. Okumayı öğrenmek için bu becerileri geliştirmek gerekmektedir. Okuma sürecinde kelimedeki harflerle hecelerin sözlü karşılıklarını bulmak ve kodunu çözmek için ses-şekil eşleştirme teknikleri uygulanmaktadır (Estienne, 2000). Bu tekniklerle öğrenilen okuma, ezbere ve mekanik bir öğrenme değil, tam tersine düşünme, anlama ve keşfetmeye dayalı bir öğrenme olmaktadır.

Yazılı kelimenin en önemli temel bileşeni hecedir. Hece harften büyük, kelimedeki küçük dil birimidir (Meynadier, 2001). Heceler en az bir sesli harf veya bir sesli ile sessiz harften oluşmaktadır. Bazı dillerde bir sesli ve sekiz sessiz olmak üzere dokuz harften oluşan heceler vardır. Bu durum okuma sürecini etkilemektedir. Ses bilinci ilkelerine göre çocuklar iki sestenden oluşan açık hecelere duyarlı olmakta ve daha kolay tanımaktadır. Bir sesli ve sessizden oluşan SZ (ab), ZS (ba) gibi heceler, bir sessiz, sesli ve sessiz harften oluşan ZSZ (bak), bir sesli iki sessizden oluşan SZZ (ilk), bir sessiz, sesli ve iki sessiz harften oluşan ZSSZ (kırk) gibi üç ve dört harfli hecelerden daha kolay öğrenilmektedir (Güneş, 2007). Bu nedenle okuma sürecinde hecelerin türü, basit veya karmaşık, açık veya kapalı olması, kısa ve anlamlı olmasına dikkat edilmektedir. Öğrencilere verilecek metinlerin hece, kelime ve cümle uzunlukları incelenerek seçilmektedir. Bu çalışmalar ses ve harf ilişkilerinin düzenli olduğu dillerde kolay yürütülmektedir. Ancak hece yapısı karmaşık ve çok çeşitli olan dillerde zaman almaktadır. Türkçe hece yapısı yönüyle sistemli ve düzenli bir dildir. Türkçede altı tür hece yapısı vardır. Ancak bunlardan ikisi yoğun kullanılmaktadır. Bu nedenle Türkçede hece ve kelime tanıma çalışmaları daha kolay olmaktadır.

Hecenin uzunluğu yanında basit ve karmaşık, açık ve kapalı olması da okuma öğretimini etkilemektedir. İki harften oluşan ZS (ba) ve SZ (ab) gibi hecelere basit heceler denilmektedir. Üç ve daha fazla harften oluşan ve farklı biçimlerde dizilen ZSZ (bak), SZZ (ilk), ZSSZ (kırk) gibi hecelere karmaşık hece denilmektedir. Öğrenciler iki harfli basit heceleri daha kolay öğrenmektedir. Ancak karmaşık hecelerde zorlanmaktadır. Açık ve kapalı hecelere gelince, sesli harfle biten hecelere açık, sessiz harfle bitenlere kapalı hece denilmektedir. Örneğin ZS (ba) açık ZSZ (bak) kapalı hecedir. Bir dilde sesli harfle biten açık hecelerin çok olması kelime tanıma sürecine katkı sağlamaktadır. Açık hecelerin sonundaki seslerle melodi oluşturma, sesi uzatma, yükseltme, ritim, prosodi, tonlama yapma, oyun oynama gibi işlemler okuma sürecini zevkli hale getirmekte ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Sessiz harflerle bu işlemleri yapmak güç olmaktadır. Almanca, Fransızca, İngilizce, İspanyolca gibi dillerde hecelerin yapısı, türü ve özellikleri konusunda kapsamlı araştırmalar yapılmaktadır (Bina, 2011). Bu araştırmalarda okumayı yeni öğrenen öğrencilere basit hecelerden oluşan metinler verilmesi, sonraki derslerde karmaşık hecelerden oluşan metinlere geçilmesi

önerilmektedir. Metinlerdeki hecelerin kolay okunması, sık kullanılması, anlamının açık, somut ve görselleştirilebilir olması, işlek hece yapısına sahip olmasına da dikkat çekilmektedir (Güneş, 2007). Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesi açısından Türkçe ders kitaplarında verilen metinlerde de hece ve kelime özelliklerine dikkat edilmesi, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenmesi gerekmektedir.

Araştırmalara göre okuma sürecinde açık heceler kapalı hecelere göre daha hızlı tanınmaktadır. Chetail ve Mathey (2010) tarafından yapılan araştırmalarda uzman okuyucular açık heceleri 1170 milisaniyede, kapalı heceleri ise 1200 milisaniyede tanımaktadır. Okumayı yeni öğrenen öğrenciler açık heceleri 1800 milisaniyede, kapalı heceleri ise 1900 milisaniyede tanımaktadır. Açık ve kapalı heceleri tanıma süresi arasındaki fark uzman okuyucularda 30, yeni öğrenenlerde ise 100 milisaniye olmaktadır. Yine araştırmalara göre açık hecelerden oluşan “pa-pa” (baba) gibi kelimeler ile ilk hecesi açık olan “ma-tin” (sabah) gibi kelimeler, iki hecesi de kapalı “car-ton” (karton) gibi kelimelere göre daha kısa sürede tanınmaktadır (Chetail ve Mathey, 2010). Ayrıca yeni kelimelerin daha hızlı öğrenilmesini sağlamaktadır. Kısaca araştırmalar açık hecelerin okuma sırasında kelime tanımayı kolaylaştırdığını ve hızlı okumayı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu durum Türkçe öğretiminde verilecek metinlerde hece ve kelimelerin özenle seçilmesini gerektirmektedir. İlkokul bir ve ikinci sınıf ders kitaplarındaki metinlerde önce “baba, dede” gibi açık hecelerden oluşan kelimelere, ardından “kalem, çiçek” gibi açık ve kapalı hecelerden oluşan kelimelere, daha sonra “çanta, defter” gibi hecelerden oluşan kelimelere ağırlık verilmelidir. Okuma becerilerini geliştirme açısından ilk sınıflardaki metinlerde iki harfli hecelerden oluşan kelimelerin daha fazla olmasına dikkat edilmelidir.

Hecelerin sözleri tanımadaki rolü de incelenmiştir. Tuller ve Kelso (1991) SZ (ip) ve ZS (pi) gibi 2 harfli açık ve kapalı hecelerin tanıma durumunu deneysel olarak incelemiştir. Araştırmada ZS (pi) hecesinin açık hece olması nedeniyle ses debisinin yüksek olduğu ve düzenli yayıldığı bulunmuştur. Ancak SZ (ip) hecesinde ses debisinin önce yükseldiği ardından “p” sesi tarafından kesildiği ve değiştiği ortaya çıkmıştır. Yani iki harfli kapalı hecelerde düzenli bir ses debisinin olmaması sesin değişmesine neden olmaktadır. Bu durum sözlerin algılanmasını olumsuz yönde etkilemektedir (Tuller ve Kelso, 1990). İki harfli açık hecelerde sesin sürekli ve hep aynı düzeyde olması, iki harfli kapalı hecelere göre üstünlük oluşturmaktadır. Diğer taraftan Tuller ve Kelso (1990), açık hecelerin kelime içinde hep aynı kaldığını, ancak kapalı hecelerin açık heceye dönüştüğü ve değiştiğini vurgulamaktadır. Kapalı hecelerin değişmesi iki farklı biçimin oluşmasını getirmektedir. Örneğin “ip, ipi” gibi. Oysa açık hecenin sabit olması algılama ve anlamayı kolaylaştırmakta, algılama konusunda daha sağlam uyarı oluşturmaktadır.

Son yıllarda bazı araştırmalarda hece yapısı ile dilin zihinsel görüntüsü arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bazı araştırmalar ise yetişkin ve yeni doğanların heceleri ayırma kapasitesine odaklanmıştır. Bu çalışmalarda sözün algılanmasında temel birim olarak hece olarak alınmıştır. Sözlerin tanınması ve ayırt edilmesinde hecenin yerini anlamak için Mehler ve arkadaşları (1981) bir araştırma yaptılar. Araştırma sonunda açık hecelerin kolay tanındığını buldular (Mehler vd., 1981). Bu çalışmayı yenidoğan bebeklerde denediler. Bijeljac-Babic, Bertoncini ve Mehler (1993) 4 günlük bebeklerle 3 farklı çalışma yaptılar. İlk deneyde bebeklere iki ve üç harfli açık heceli kelimeler verdiler. İkinci deneyde 4-6 harfli uzun heceli kelimeler verdiler. Üçüncü deneyde karmaşık heceler verildi. Her üç deneyde de bebeklerin sözleri hecelerden tanıdıkları ve açık hecelerin bu süreci kolaylaştırdığını buldular. Ardından Mattys ve Jusczyk (2001) sözleri tanıma konusunda 8 aylık bebeklerle çalıştı. Bu çalışmalar sonucunda açık hecelerin sözün tanınmasında birinci sırada etkili ve önemli olduğu görüldü (Rousset, 2004).

Anlam yönünden incelendiğinde hecelerin bazıları anlamlı bazıları anlamsız, bazılarının da anlamı kelime içinde değiştiği görülmektedir. Ancak anlamlı veya anlamsız olsun her hece kelimenin temel birimi olmakta ve önemli işlevleri yerine getirmektedir. Hecelerin en önemli görevi sözlü ve yazılı kelimelerin tanınmasını sağlamak ve dilin öğrenilmesini kolaylaştırmaktır. Perret’e (2007) göre hece dilin temel taşı olmakta, anlama ve öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Heceler kelimelerin tanınması,

anlaşılması ve zihinde düzenlenmesini kolaylaştırmaktadır. Okuma sürecinde hecelerin öncelikli rolü yazılı kelimenin algılanması, diğerlerinden ayırt edilmesi, anlaşılması ve hızlı bir şekilde zihne aktarılmasını sağlamaktır. Bu süreçte kelimeyi algılama, tanıma, hecelerine ayırma, heceleri birleştirerek kelimeye ulaşma, anlamını bulma, dili zihinde işleme ve öğrenme gibi hecelerin önemli işlevleri bulunmaktadır (Perret, 2007; Ryst, 2014).

Beyin araştırmalarından hareketle çocukların yazılı kelimeleri hızlı bir şekilde tanıması, okuduklarını iyi anlaması, öğrenmek için okuması, okumadan zevk alması, bağımsız okuyucu olması ve zihinsel kaynakları etkili kullanması için bazı ilkeler belirlenmiştir. Bunların başında öğrencilere verilecek metinlerde ses/harf, hece, kelimelere dikkat edilmesi ve dilde sık kullanılan öğelere öncelik verilmesi gerektiği gelmektedir (Dehaene, 2011). Böylece dilde sık kullanılan öğelere dayalı okuma öğretim anlayışı ön plana çıkmaktadır. Bu anlayışla Almanca, Fransızca, İngilizce, İspanyolca gibi dillerde sık kullanılan ses, harf, hece ve kelime listeleri hazırlanmaktadır. Bu durum alfabetik bir dil olan Türkçemiz için de önemli ve gerekli olmaktadır. Türkçemiz ses, kelime ve dil yapısı yönüyle çeşitli zenginliklere sahip sondan eklemeli bir dildir. Türkçemizin ses zenginliği, ses-harf ilişkisi, hece ve kelime özelliklerinin öğretim sürecinde çeşitli yararlar sağladığı bilinmektedir. Ancak Türkçemizdeki hece ve kelimelerin bilimsel çalışmalara dayalı bir öğretim sıralaması yapılmamıştır.

Ülkemizde Türkçe öğretim programlarında öğrencilere verilecek metinlere ilişkin yönlendirmeler yapılmaktadır. Örneğin 2005 Türkçe (1-5.sınıflar) öğretim programında metinlerin özellikleri verilmiş, "Okuma Dosyası" bölümü "Dil Yönünden Özellikler" başlığı altında çocuk kitaplarının seçimine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalarda "Çocuk kitaplarında kullanılacak kelimelerin basit, anlamlı, canlı, sonuç bildiren, iyi fark edilen, akılda kolay kalan ve kolay okunan kelimeler olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Kelimelerde olduğu gibi çocuk kitaplarında kullanılan cümlelerin de kısa ve basit olması okunabilirliği artırmaktadır. Cümlelerin kısa, net ve basit olması, tam ve tek anlam ifade etmesi, zihinde yapılandırmayı kolaylaştırmaktadır. Bu ve buna benzer özelliklere dikkat edilmelidir." Denilmiştir (MEB,2005). Ancak bu açıklamaların 2015 ve 2017 Türkçe öğretim programlarında verilmediği, sadece "Metinler, öğrencilerin sınıf düzeylerine ve yaş seviyelerine uygun olmalıdır." açıklamasının yapıldığı görülmektedir. Bu durum 1-8. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin hece, kelime ve cümle özellikleri yönünden incelenerek seçilmediği, metinlerin düzey sıralamasının bilimsel çalışmalara dayalı yapılmadığını ortaya koymaktadır. Oysa çoğu ülkede ders kitabı metinlerinde kullanılacak hece, kelime ve cümleler kapsamlı araştırmalarla belirlenmekte, düzeye göre kolaydan zora doğru sıralanmaktadır.

Dilde kullanılan hece ve kelimelerin özelliklerini belirlemek için yapılan araştırmalarda önce kelime havuzu oluşturulmaktadır. Bilimsel yönden iyi sonuçlar alabilmek için kelime havuzunun olabildiğince geniş olmasına ve kelime sınırının iyi belirlenmesine çalışılmaktadır. Kelime sınırını belirleme konusunda alanda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu çalışmalarda kelimenin tanımı yapılırken bazen kelimenin anlamı, bazen yapısı, bazen vurgusu ve imlası ön plana çıkarılmaktadır (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005). Örneğin Pierce'nin çalışmasında kelime listeleri hazırlanırken, kelimedeki morfemler ele alınmıştır. Bu nedenle kök, gövde ve ekler sayılmış, kelime listeleri kök ve gövdelerden oluşturulmuştur. Ömer Asım Aksoy, ayrı yazılan birleşik kelimelerin bağımsız olan her birimini farklı bir kelime olarak kabul etmiştir. Örneğin "müdafaa etmek" iki kelime sayılmıştır. Çiftçi'nin çalışmasında ise kelime kavramı, sözlük maddesi olarak düşünülmüştür. Deyimler tek bir kelime gibi işleme tabi tutulmuştur. Örneğin "har vurup harman savurmak" tek kelime olarak sayılmıştır (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005).

Bu araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan hecelerin özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için önce Türkçe metinlerde kullanılan hecelerin özellikleri, türü ve kullanım durumu belirlenmiştir. Bu amaçla yarıyı bilgilendirici yarıyı öyküleyici olmak üzere 16 metin seçilmiştir. Bu metinlerin kelimelerindeki heceler sayılmış, özellikleri, türü ve kullanım durumu belirlenmiştir. Ardından bunların sınıf düzeylerine göre dağılımı incelenmiştir. Okuma öğretiminde kullanılacak hecelere ilişkin öneriler getirilmiştir.

Türkçe ders kitaplarındaki hecelerin özellikleri belirlemeye yönelik bu çalışmada önce Türkçe metinlerde kullanılan hecelerin özellikleri, türü ve sıklığı belirlenerek diğer dillerle karşılaştırılmıştır. Ardından Türkçe ders kitaplarında kullanılan hecelerin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkçede ders kitaplarında kullanılan hecelerin;
 - a. Yapısı ve harf sayıları nedir?
 - b. Bir harfli S(a) ve iki harfli ZS (ba) ile SZ(ab) tipi hecelerin,
 - c. Üç harfli ZSZ (bak) ile SZZ (ilk) ve dört harfli ZSZZ (kırk) tipi hecelerin,
 - d. Açık ve kapalı, basit ve karmaşık hecelerin kullanım durumu nedir?
2. Türkçe ders kitaplarında kullanılan hecelerin sınıflara göre dağılımı nedir?

Günümüze kadar yapılmış araştırmalarda Türkçe ders kitaplarındaki hecelerin yapısı, uzunluğu, açık ve kapalı heceler, basit ve karmaşık hecelerin kullanım durumuna ilişkin kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bazı kaynaklarda öğrencilere verilecek metinlerde dil yapısına ilişkin yönlendirmeler yapılmakta ancak bunların bilimsel çalışmalara dayalı olmadığı görülmektedir. Bu araştırma okuma öğretimine hecelerin etkisi ve rolü konusunda yeni bakış açıları oluşturacaktır. Türkçemizin özelliklerine dayalı bir okuma öğretim modelinin önemini ortaya koyacaktır. Ayrıca Türkiye’de okuma öğretiminin bilimsel bir anlayışla sürdürülmesine katkı sağlayacaktır.

2. Yöntem

Bu çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan hecelerin özellikleri, yapısı ve kullanım durumları incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla MEB ilköğretim ve ortaokul Türkçe ders kitaplarından 16 metin seçilerek kelime havuzu oluşturulmuştur.

2.1. Kelime Havuzu

Araştırmada kullanılan kelime havuzunun oluşturulmasında aşağıdaki ilkeler uygulanmıştır.

1. Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2018 öğretim yılı ilköğretim ve ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler türü ve uzunluk yönüyle incelenmiştir. Kelime sayısı birbirine yakın olan bilgilendirici ve öyküleyici metinler belirlenmiştir. Ardından 2. 4. 6. ve 8. sınıf ders kitaplarından 8’i bilgilendirici, 8’i öyküleyici olmak üzere 16 metin kura yöntemiyle seçilmiştir.

2. Metinlerde geçen tarih ve rakamlar harflerle ifade edilmiştir. Örneğin 80 yerine “seksen” gibi.

3. Birleşik kelimeler metinlerde geçtiği gibi alınmıştır.

4. Aynı yazılan birleşik kelime, deyim ve atasözlerindeki bağımsız her birim kelime olarak sayılmıştır. Örneğin “acele etmek” 2 , “aç susuz kalmak” 3, “ağaca çıkan keçinin dala bakan oğlağı olur” 7 kelime olarak sayılmıştır.

5. Metinlerde geçen toplam 8.140 kelime listelenmiş ve hecelerine ayrılmıştır.

6. Böylece araştırmanın kelime havuzu 16 metinde geçen 8.140 kelime ile 21.416 heceden oluşmuştur.

2.2. Veriler ve Analizi

Araştırmada kelime havuzuna alınan kelimeler Ms. Word, Ms. Excel, Simple Concordance Program ve SPSS programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analize hazırlanması aşamasında MS Word, birleştirme, ayırma aşamasında Ms Excel, frekans ve yüzdelerin hesaplanmasında ise Simple Concordance Program ve SPSS programları kullanılmıştır. Analiz sonuçları betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzde kullanılarak yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın soru sırası izlenerek “Hecelerin Özellikleri, Türkçe Ders Kitaplarında Hecelerin Durumu, Hecelerin Sınıflara Göre Dağılımı” başlıkları altında verilmiştir.

3.1. Hecelerin Özellikleri

Hece, seslerin birleşmesiyle oluşan soyut ses birimleridir. Bir veya birden fazla seslerden oluşmaktadır. Hece bir solukta çıkan ses veya ses birimi olarak tanımlanmaktadır. Sözlü dilin temel birimi olan hece, konuşma zincirinin en önemli bileşenidir. Yazılı hece ise harften büyük kelimedenden küçük dil birimi olarak açıklanmaktadır (Meynadier, 2001). Kelimeyi oluşturan küçük dil birimi ya da temel bileşeni olmaktadır. Hece en az bir sesli harf veya bir sesli ve sessiz olmak üzere iki harften oluşmaktadır. Ancak her hecede bir sesli harf bulunmaktadır. Bu sesli harf bazen hecenin başında, bazen ortasında bazen de sonunda bulunmaktadır. Hecedeki sesli harfe hecenin çekirdeği denilmektedir. Sesli harfi izleyen sessiz harf ise hecenin kafiyesini oluşturmaktadır. Ancak bazı dillerde hece çekirdeği sessiz harf de olabilmektedir. Fransızca, Türkçe gibi dillerde hece çekirdeği hep sesli harflerden oluşmakta, sesli harfleri sayarak hece sayısı bulunabilmektedir (Ryst, 2014).

Türkçede altı temel hece yapısı bulunmaktadır. Türkçe hecelerinin içinde en az bir, en çok dört ses bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle Türkçede en kısa hece bir harfli en uzun hece ise dört harfli dir. Bazı dillerde dokuz harften oluşan uzun heceler vardır. Ancak çoğu dilde iki veya üç harfli heceler yaygın kullanılmaktadır. Türkçede hece yapıları şöyledir; (S sesli, Z sessiz harf)

- Bir sesli harften oluşan hece (S): a
- Bir sesli ve bir sessizden oluşan hece (SZ): ab
- Bir sessiz ve bir sesliden oluşan hece (ZS): ba
- Bir sessiz, bir sesli ve bir sessizden oluşan hece (ZSZ): bak
- Bir sesli ve iki sessizden oluşan hece yapısı (SZZ): ilk
- Bir sessiz, bir sesli ve iki sessizden oluşan hece (ZSZZ): kırk

Türkçedeki heceler bu altı türden birine uymak zorundadır. Bunlara uymayan heceler yabancı dillerden gelmektedir. Örneğin gram, tren, plan, stad gibi.

Hece yapı, tür ve uzunlukları dillere göre değişmektedir. Avrupa dillerinde 5-20 civarında hece yapısı bulunmaktadır. Bu hecelerde harf sayıları da farklı olmaktadır. Genel olarak hecelerinin uzunluğu bir sesli harften başlamakta, bir sesli sekiz sessiz harf olmak üzere dokuz harfe kadar çıkmaktadır. İspanyolca, İtalyanca, Portekizce ve Fransızca gibi dillerde bir sessiz ve bir sesli harften oluşan (al, ba) heceler çok fazladır. Ancak bu dillerde bir sesli ve beş sessiz harften oluşan heceler de bulunmaktadır. Örneğin Fransızcada “script” (ZZSZ) gibi. İngilizce ve Almancada karmaşık hece yapısı vardır. Almanca hece yapısı yönüyle çok zengindir. Özellikle üç sessiz, bir sesli ve beş sessiz harf olmak üzere dokuz harften oluşan “strolchst” (ZZSZZZZZ) gibi dizilen heceler vardır (Antoine vd, 2013). Avrupa dillerinde kullanılan hece yapıları “S, ZS, SZ, ZS, SZZ ZSZ, ZZZS, ZZSZ, ZSZZ, SZZZ, ZZZSZ, ZSZZZ” şeklinde sıralanmaktadır. (Hece yapıları yabancı dillerde V, CV, VC, CCV, VCC, CVC, CCCV, CCVC, CVCC, VCCC, CCCVC, CVCCC olarak gösterilmektedir).

Rousset (2004), dünya dillerini temsil edecek özellikte olan 16 dili örneklem olarak hece yapılarını incelemiştir. Bunlar “nyah kur, wa, navaho, thai, Ixóõ, afar, kannada, kwakw’ala, ngizim, quechua, sora, İsveççe, Fince, Fransızca, kanouri, yup’ik dilleri olarak sıralanmıştır. Araştırma sonunda 16 dilde 19 farklı hece yapısının olduğunu belirlemiştir. Heceleri sık kullanılan aza doğru sıralamıştır. Bu sıralama aşağıda tablo olarak verilmiştir (Rousset, 2004).

Tablo 1

Dünya dillerinde hece yapıları ve kullanım durumu

Hece Yapısı	Sayı	Hece Yapısı	Sayı
ZS (CV)	5299	ZSZZZ (CVCCC)	9
ZSZ (CVC)	3119	ZZSZ (CCCVC)	8
S(V)	539	ZZSZZ(CCCVCC)	2
ZZS (CCV)	338	Z(C)	2
SZ(VC)	254	ZZSZZZ(CCVCCC)	1
ZZSZ(CVC)	214	SZZZ(VCCC)	0,7
ZSZZ(CVCC)	164	ZSZZZZ(CVCCCC)	0,2
SZZ(VCC)	21	ZZ(CC)	0,2
ZZSZZ(CCVCC)	20	ZZSZZZ(CCCVCCC)	0,04
ZZZS(CCCV)	9		

Tablo da görüldüğü gibi 16 dilde en çok kullanılan hece yapısı bir sesli ve sessizden oluşan ZS (ba) açık tipi hecedir. Bunu bir sessiz-sesli- sessiz harften oluşan üç harfli ZSZ (bak) tipi heceler izlemektedir. Ardından bir sesli s(a), iki sessiz bir sesliden oluşan ZZS (bre) ve bir sesli ve sesiz harften oluşan SZ(ab) heceler gelmektedir.

Hecelerin bazıları kelimenin kökü veya eki olmakta, bazıları da kelime sonuna gelen eklerle değişerek açık veya kapalı olmaktadır. Sesli harflerle biten hecelere açık, sessiz harflerle bitenlere ise kapalı hece denilmektedir. Örneğin “o, bu” gibi heceler açık hece “el, bak, üst, kırk” gibi heceler kapalı hecedir. Türkçede iki tür açık hece vardır. Bunlar bir sesliden oluşan “a, o”, bir sessiz ve sesli harften oluşan “be, ba” gibi hecelerdir. Avrupa dillerinde iki sessiz bir sesli, üç sessiz ve bir sesli harften oluşan “bre, cri” gibi açık heceler de bulunmaktadır. Türkçede dört tür kapalı hece bulunmaktadır. Bunlar bir sesli bir sessiz, bir sesli iki sessiz ve bir sesli üç sessizden oluşmaktadır. Avrupa dillerinde bir sessizden sekiz sessiz harfe kadar çeşitli türde kapalı heceler vardır. Bir başka ifadeyle Türkçede ikisi açık, dördü kapalı olmak üzere 6 hece yapısı varken Avrupa dillerinde 5’i açık 15’i kapalı olmak üzere 20 hece yapısı bulunmaktadır. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için kelime sonundaki çoğu kapalı hece ek alarak açık heceye dönüşmektedir. Avrupa dillerde böyle bir değişim fazla görülmemektedir.

3.2. Türkçe Ders Kitaplarındaki Hecelerin Durumu

Araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki hecelerın yapı, tür, kullanım durumunu belirlemek için kelime havuzuna alınan kelime ve heceler incelenmiştir. Kelime havuzundaki 8.140 kelimedede toplam 21.416 hecenin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu rakamlar Türkçe kelimelerde ortalama 2,63 hecenin bulunduğunu göstermektedir. Hecelerin yapılarına ilişkin dağılım Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2

Türkçe hecelerın yapısı

	Hece Yapısı	Sayı	%
1	2 harfli açık hece ZS (ba)	11.408	53,27
2	3 harfli kapalı hece ZSZ (bak)	7.868	36,74
3	1 harfli açık hece S(a)	1.030	4,81
4	2 harfli kapalı hece SZ(ab)	918	4,29
5	4 harfli kapalı hece ZSZZ(kırk)	164	0,77
6	3 harfli kapalı hece SZZ(ilk)	28	0,13
	Toplam	21.416	100,00

Türkçede 6 hece yapısı bulunmaktadır. Bunlar sık kullanılanıdan az kullanılanına doğru sıralanmıştır. Buna göre Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde ilk sırayı %53,27 ile iki harfli ZS (ba) tipi açık heceler almaktadır. İkinci sırayı %36,74 ile üç harfli ZSZ (bak) tipi heceler, üçüncü sırayı %4,81 ile bir harfli S

(a) tipi açık heceler, dördüncü sırayı ise %4,29 ile iki harfli SZ(ab) tipi kapalı heceler almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi üç ve dört harfli SZZ(ilk), ZZZZ(kırk) gibi heceler çok az kullanılmaktadır. Bunların çoğu kelimenin sonuna gelen eklerle farklı hecelere dönüşmektedir. Türkçe metinlerde kullanılan hecelerin harf sayılarına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

Türkçe hecelerin harf sayısı

Heceler	Sayı	%
1 harfli hece S(a)	1.030	4,81
2 harfli hece SZ (ab), ZS(ba)	12.326	57,56
3 harfli hece ZSZ(bak),SZZ(ilk)	7.896	36,87
4 harfli hece ZZZZ (kırk)	164	0,77
Toplam	21.416	100,00

Tablo 3'te görüldüğü gibi Türkçe ders kitaplarında kullanılan hecelerin %57,56 ile yarıdan fazlası iki harfli hece olmaktadır. Bunu %36,87 ile üç harfli heceler izlemektedir. Bir harfli hecelerin oranı %4,81, dört harfli heceler ise %0,77'dir. Buradan Türkçede en sık iki ve üç harfli hecelerin kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle Türkçe metinlerin %99'u bir, iki ve üç harfli hecelerden oluşmaktadır. Bu durum kelime tanıma, okuma ve anlama sürecini kolaylaştırıcı olmaktadır. Ayrıca Türkçenin öğretim üstünlüğünü ortaya koymaktadır.

Ders kitaplarında kullanılan hecelerin basit ve karmaşık olması da önemlidir. Bir ve iki harfli hecelere basit, üç ve daha fazla harfli olan ve farklı biçimlerde dizilen hecelere karmaşık hece denilmektedir. Bunların kullanım oranları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4

Basit ve karmaşık heceler

Basit heceler	Sayı	%	Karmaşık heceler	Sayı	%
1 harfli S(a)	1.030	4,81	3 harfli SZZ(ilk)	28	0,13
2 harfli ZS (ba)	11.408	53,27	3 harfli ZSZ(bak)	7.868	36,74
2 harfli SZ(ab)	918	4,29	4 harfli ZZZZ(kırk)	164	0,77
Toplam	13.356	62,36	Toplam	8.060	37,64

Türkçede ders kitaplarındaki heceler incelendiğinde %62,36'sının basit, %37,64'ünün ise karmaşık hece olduğu görülmektedir. Buradan Türkçedeki hecelerin üçte ikisi basit hece olmaktadır. Bu durum dil öğretimi ve okuma becerilerini geliştirme açısından önemli bir üstünlük sağlamaktadır. Benzer durum açık ve kapalı hecelerde de görülmektedir. Türkçe açık ve kapalı hecelere ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

Tablo 5

Türkçede açık ve kapalı heceler

Açık heceler	Sayı	%	Kapalı heceler	Sayı	%
1 harfli S (a)	1.030	4,81	2 harfli SZ (ab)	918	4,29
2 harfli ZS(ba)	11.408	53,27	3 harfli (ilk+bak)	7.896	36,87
-	-	-	4 harfli ZZZZ (kırk)	164	0,77
Toplam	12.438	58,08	Toplam	8.978	41,92

Türkçede iki tür açık, dört tür kapalı hece bulunmaktadır. Açık hece türü az olmasına rağmen sık kullanılmaktadır. Tablo 5'te görüldüğü gibi açık hecelerin kullanımı %58, kapalı hecelerin ise %42 oranındadır. Bir dilde açık hecelerin sık kullanılması okuma öğretimi kolaylaştırmaktadır. Okuma sırasında kelimelerin daha hızlı tanınmasını ve öğrenilmesini sağlamaktadır. Ayrıca dilin melodik olmasını, sesleri uzatma, ritim, vurgu ve tonlama yapma, seslerle oyun oynamayı kolaylaştırmaktadır.

Bu açıdan Türkçedeki hecelerin yarıdan fazlasının açık hece olması öğretim üstünlüğü oluşturmaktadır.

3.3. Hecelerin Sınıflara Göre Dağılımı

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığının 2017-2018 öğretim yılı 2. 4. 6.ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki 16 metindeki heceler incelenmiştir. Bunların sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6.

Türkçe ders kitaplarındaki kelime ve heceler

Düzyey	Metin sayısı	Kelime sayısı	Hece sayısı	Kelimedeki hece sayısı
2.sınıf	4	915	2.461	2,69
4.sınıf	4	2084	5.502	2,64
6.sınıf	4	2241	5.608	2,50
8.sınıf	4	2900	7.845	2,71
Toplam	16	8.140	21.416	2,63

Tablo 6'da da görüldüğü gibi 8.140 kelime ile 21.416 hece, sınıf düzeylerine göre verilmiştir. Tabloda verilen hece uzunlukları incelendiğinde 2. sınıftaki hecelerin 4. ve 6 sınıftan uzun, 8. sınıfa yakın olduğu görülmektedir. Buna karşılık 6 sınıf metinlerindeki kelimelerde hece sayısının 2. 8. ve 4. sınıf metinlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Kısaca 6.sınıf metinlerindeki kelimeler çok kısa, 2. ve 8. sınıf metinlerindeki kelimeler çok uzundur. Bu durum Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin dil yönüyle inceleme yapılmadan seçildiğini göstermektedir. Hecelerdeki harf sayılarının sınıf düzeyine göre dağılımı ise Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7.

Hecelerdeki harf sayıları

Hecedeki Harf Sayısı		1 harfli	2 harfli	3 harfli	4 harfli	Toplam
2. Sınıf	n	89	1.437	925	10	2.461
	%	3,62	58,39	37,59	0,41	100,00
4. Sınıf	n	316	3.088	2.034	64	5.502
	%	5,74	56,13	36,97	1,16	100,00
6. Sınıf	n	252	3.234	2.084	38	5.608
	%	4,49	57,67	37,16	0,68	100,00
8. Sınıf	n	373	4.568	2.852	52	7.845
	%	4,75	58,23	36,35	0,66	100,00
Toplam	n	1.030	12.327	7.895	164	21.416
	%	4,81	57,56	36,86	0,77	100,00

Türkçe ders kitaplarında sık kullanılan hecelerin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde düzenli bir sıralamanın olmadığı görülmektedir. Tablo 7'de görüldüğü gibi 1 harfli heceler %5,74 ile en çok 4. sınıf metinlerinde en az ise %3,62 ile 2. sınıf metinlerinde kullanılmaktadır. Oysa tam tersi olmalıdır. Buna karşılık 3 harfli hecelerin en çok 2. sınıf metinlerinde en az ise 8. sınıf metinlerinde kullanıldığı görülmektedir. Bu rakamlara göre hece yapısı yönüyle 2. sınıf metinleri 8. sınıf metinlerinden daha zordur. Kısaca Türkçe ders kitabında okuma öğretimi amacıyla verilen metinler hece yapısı yönüyle incelenmemiş ve sınıf düzeylerine göre kolaydan zora doğru sıralanmamıştır. Okumayı henüz öğrenmiş ancak okuma becerilerini yeterince geliştirememiş 2.sınıf öğrencilerine 8.sınıf düzeyinden daha zor metinlerin verilmesi eğitim açısından uygun değildir. Bu metinlerin öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyeceği kaçınılmazdır.

Türkçe ders kitaplarında kullanılan hecelerin açık veya kapalı olması da önemlidir. Bilindiği gibi sesli harflerle biten hecelere açık, sessiz harflerle bitenlere kapalı hece denilmektedir. Türkçede iki tür açık, dört tür kapalı hece bulunmaktadır. Bunların sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8.

Açık ve kapalı hecelerin sınıflara göre dağılımı

Heceler	Açık Hece		Kapalı Hece		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
2. Sınıf	1.395	56,68	1.066	43,32	2.461	100,00
4. Sınıf	3.171	57,63	2.331	42,37	5.502	100,00
6. Sınıf	3.267	58,26	2.341	41,74	5.608	100,00
8. Sınıf	4.606	58,71	3.239	41,29	7.845	100,00
Toplam	12.439	58,08	8.977	41,92	21.416	100,00

Tablo 8’de görüldüğü gibi 2. sınıf metinlerde açık hece kullanımı 6. sınıf ve 8. sınıf metinlerinden daha azdır. Bir başka ifadeyle açık heceler en fazla 8. sınıf metinlerinde kullanılmaktadır. Oysa okuma öğretimi açısından tam tersi olmalı 2. sınıf metinlerinde daha fazla açık hece kullanılmalıdır. Buna karşılık kapalı hecelerde de benzer durum görülmekte, 2. sınıf metinlerinde kapalı hece çok kullanılmaktadır. Okuma öğretimi açısından yanlış bir uygulamadır. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime uzunluğu yani kelimedeki hece sayısına ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9.

Kelimelerdeki hece sayısı

Kelime	2. sınıf		4. sınıf		6. sınıf		8. sınıf		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1 heceli	149	16,28	387	18,57	412	18,38	468	16,14	1416	17,40
2 heceli	293	32,02	658	31,57	832	37,13	963	33,21	2746	33,73
3 heceli	255	27,87	576	27,64	583	26,02	729	25,14	2143	26,33
4 heceli	146	15,96	296	14,20	305	13,61	496	17,10	1243	15,27
5 heceli	57	6,23	116	5,57	91	4,06	193	6,66	457	5,61
6 heceli	13	1,42	35	1,68	15	0,67	39	1,34	102	1,25
7 heceli	2	0,22	15	0,72	3	0,13	10	0,34	30	0,37
8 heceli	0	0,00	1	0,05	0	0,00	2	0,07	3	0,04
Toplam	915	100,00	2.084	100,00	2.241	100,00	2.900	100,00	8.140	100,00

Tablo 9’da görüldüğü gibi her sınıf düzeyindeki metinlerde 1-8 arasında hece sayısı olan kelimeler kullanılmaktadır. Oysa okuma becerilerini geliştirme açısından ilkökul düzeyinde ortalama üç heceli kelimeler kullanılmalıdır. Tablo ayrıntılı olarak incelendiğinde 1 ve 2 heceli kelime kullanım oranlarının 2. sınıf ve 8. sınıf metinlerde çok yakın olduğu görülmektedir. Ancak 3 heceli kelime kullanım oranı 2. sınıf metinlerinde 8. sınıf metinlerinden neredeyse 3 puan yüksektir. Yani 3 heceli kelimeler 2. sınıf metinlerde daha fazla kullanılmakta, bu oran 8. sınıflara doğru giderek düşmektedir. Oysa tam tersi olmalıdır. Diğer taraftan 2. sınıf metinlerde 4 heceli, 5 heceli, 6 heceli ve 7 heceli kelimelerin kullanım oranı 8. sınıf metinlerle aynıdır. Okunabilirlik açısından genel olarak değerlendirildiğinde 2. sınıf metinleri 8. sınıf metinlerinden daha güçtür. Metinlerdeki kelime ve cümle uzunluklarına ilişkin bilgiler Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10

Kelime cümle ve metin uzunluğu

	Metin sayısı	Kelime uzunluğu	Cümle uzunluğu	Metin uzunluğu
2.sınıf	4	2,69	11,49	915
4.sınıf	4	2,64	8,90	2.084
6.sınıf	4	2,50	10,01	2.241
8.sınıf	4	2,71	10,73	2.900
Toplam	16	2,63	10,28	8.140

Tablo 10'da görüldüğü gibi Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin cümle uzunluğu sınıf düzeyine göre farklıdır. En kısa cümleler 4. sınıf metinlerde, en uzun cümleler 2. sınıf metinlerde bulunmaktadır. Yani 2. sınıf metinlerinde cümle uzunluğu 11,49 iken 8. sınıflarda 10,73'tür. Bazı 2. sınıf metinlerinde 22 kelimelik cümleler bulunmaktadır. Bu durum 2. sınıf metinlerinin 8. sınıf metinlerinden daha zor olduğunu göstermektedir. Okumayı henüz yeni öğrenen 2. sınıf öğrencilerine uzun cümleli metinlerin verilmesi okuma ve anlama becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. François Richaudeau ve Georges Henry 'nin araştırmalarına göre ilkokul kitaplarında cümle uzunluğu sekiz kelimeyi geçmemelidir. Öğrenciler sekiz kelimeyi geçen cümleleri okuma, anlama ve zihne yerleştirme açısından zorluk yaşamaktadır. Okuma becerileri orta düzeyde gelişmiş yetişkinlere 13, eğitim düzeyi yüksek yetişkinlere 16 kelimelik cümleler uygundur (Henry, 1975; Richaudeau, 1969,1979). Görüldüğü gibi ilkokul ders kitaplarında kullanılacak cümlelerin ortalama uzunluğu 8 kelime olmaktadır. Kısaca Türkçe 2. sınıf ders kitaplarında verilen metinlerin 8. sınıf metinlerinden daha zor ve yetişkin düzeyinde olduğu görülmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Türkçe ders kitaplarındaki hecelerin incelenmesini içeren bu araştırmada önce Türkçe ders kitaplarında kullanılan hecelerin özellikleri, türü, yapısı, sıklığı, basit ve karmaşık, açık ve kapalı hecelerin durumu saptanmıştır. Ardından sınıf düzeylerine göre dağılımı verilmiştir. Araştırma sonunda;

1. Türkçede hecelerin sistemli ve kolay öğrenilen bir yapıda olduğu görülmektedir. Türkçede altı tür hece varken diğer dillerde 20 tür hece bulunmaktadır. Türkçede en uzun hece 4 harfli iken diğer dillerde 9 harfli hece vardır.

2. Türkçe 8.140 kelimedeki 21.416 hecenin dağılımında %53,27 ile en çok iki harfli ZS (ba) tipi açık hecelerin kullanıldığı, bunu %36,74 ile üç harfli ZSZ (bak) tipi kapalı hecelerin izlediği, bu iki heceyle metinlerin %90'ının yazıldığı ortaya çıkmaktadır.

3. Türkçede üç ve dört harfli SZZ (ilk), ZZZZ (kırk) gibi heceler çok az kullanılmakta, kelime sonuna gelen eklerle bu heceler değişmektedir.

4. Türkçe ders kitaplarında kullanılan hecelerin %57,56 ile yarıdan fazlası iki harfli hece olmaktadır. Bunu %36,87 ile üç harfli heceler izlemektedir.

5. Türkçe hecelerin %62,36'sının basit, %37,64'ünün ise karmaşık hece olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle Türkçedeki hecelerin üçte ikisi basit hece olmaktadır.

6. Türkçede açık heceler %58, kapalı heceler ise %42 oranında kullanılmaktadır.

7. Hece kullanım yönüyle Türkçe 2. sınıf ders kitabındaki metinlerin 8. sınıf metinlerinden daha zor olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin 2. sınıf metinlerindeki kelimeler 4. sınıf ve 6. sınıftan uzun, 8. sınıfa yakın olduğu görülmektedir. Buna karşılık 6. sınıf metinlerindeki kelimelerde hece sayısının 2. 8. ve 4. sınıf metinlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Kısaca 6. sınıf metinlerindeki kelimeler çok kısa, 2. ve 8. sınıf metinlerindeki kelimeler çok uzundur. Diğer taraftan açık heceler en fazla 8.

sınıf metinlerinde kullanılmaktadır. Oysa okuma öğretimi açısından tam tersi olmalı 2. sınıf metinlerinde daha fazla açık hece bulunmalıdır.

8. Türkçe 2. sınıf ders kitabındaki metinlerinde 3 heceli kelimeler 8. sınıf metinlerden daha yüksektir. Yani 3 heceli kelime kullanım oranı en yüksek 2. sınıf metinlerde olmakta, bu oran 8. sınıflara doğru giderek düşmektedir. Oysa tam tersi olmalıdır. Diğer taraftan 2. sınıf metinlerde 4 heceli, 5 heceli, 6 heceli ve 7 heceli kelimelerin kullanım oranı 8. sınıf metinlerle aynıdır. Okunabilirlik açısından değerlendirildiğinde 2. sınıf metinleri 8. sınıf metinlerinden daha güçtür.

9. Cümle yönünden incelendiğinde en kısa cümleler 4. sınıf metinlerde, en uzun cümleler 2. sınıf metinlerde kullanılmaktadır. Yani 2. sınıf metinlerinde cümle uzunluğu 11,49 iken 8. sınıflarda 10,73'tür. Bazı 2. sınıf metinlerinde 22 kelimelik cümleler bulunmaktadır. Oysa araştırmalara göre ilkokul kitaplarında cümle uzunluğu sekiz kelimeyi geçmemelidir. Öğrencilerin sekiz kelimeyi geçen cümleleri okuma, anlama ve zihne yerleştirme açısından zorluk yaşadığı bilinmektedir. Okumayı henüz öğrenmiş ancak okuma becerilerini yeterince geliştirememiş 2. sınıf öğrencilerine 8. sınıf düzeyinden daha zor metinlerin verilmesi eğitim açısından uygun değildir. Bu metinlerin öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyeceği kaçınılmazdır. Kısaca Türkçe 2. sınıf ders kitaplarında verilen metinlerin 8. sınıf metinlerinden daha zor ve yetişkin düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre ülkemizde etkili bir okuma öğretimi açısından;

1. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Türkçenin dil yapısına uygun seçilmesi,
2. Türkçe ders kitaplarında hece, kelime ve cümle uzunluklarına dikkat edilmesi,
3. Öğretilen metinlerin sınıf düzeylerine göre kolaydan zora doğru sıralanması,
4. Türkçemizin öğretim üstünlükleri konusunda yeni araştırmalar yapılması, önerilmektedir.

Kaynaklar

- Antoine, F, Zhu., Boula de Mareuil, P., Adda-Decker, M. (2013). Approches segmentales multilingues pour l'identification automatique de la langue: phones et syllabes, LIMSI-CNRS, Université de Paris-Sud, Orsay CÉDEX, France
- Bijeljac-Babic R., Bertocini J. ve Mehler J., (1993). How Do 4-Day-Old Infants Categorize Multisyllabic Utterances? , *Developmental Psychology*, 4, 711-721.
- Bina, D. (2011). La syllabe dans l'écriture inventée en français, (these de doctorate), Université Toulouse le Mirail -Toulouse II, Français.
- Chetail, F. ve Mathey, S. (2010). Rôle de la syllabe dans l'apprentissage de la lecture: études en fonction du niveau de lecture, *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (A.N.A.E.)*, 107-108; 119-124, 04 Kasım 2017 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/244988331> adresinden erişilmiştir.
- Dehaene, S. (2011). Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe, Paris: Odile Jacob
- Estienne, F. (2000). L'écriture en chantier, Editeur Masson Elsevier.
- Güneş, F. (2007). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Ankara: PegemA Yayınları.
- Güneş, F. (2015). Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Güneş, F. (2016). Türkçenin Öğretim Üstünlükleri ve Zenginlikleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (210), 93-114.
- Henry, G. (1975). Comment mesurer la lisibilité. Bruxelles: Labor.

- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. Gazi Ün. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (2), s. 293-307.
- Mattys S. L. ve Jusczyk P. W. (2001). Do Infants Segment Words or Recurring Contiguous Patterns? Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 27 (3), 644-655.
- MEB. Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara.
- Mehler J., Dommergues J. Y., Frauenfelder U. ve Segui J., (1981). The syllable's role in speech segmentation », Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, Vol. 20, 298-305.
- Meynadier, Y. (2001). La syllabe phonétique et phonologique: une introduction ». Travaux interdisciplinaires du laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence, 20, 91-148.
- Perret, C. (2007). La Syllabe comme unité de traitement en production orale et écrite. Thèse de doctorat mention psychologie, Université Blaise Pascal, Clermont II.
- Richaudeau, F. (1969). Les structures des phrases. In: Communication et langages, n° 1, 19-25. doi: 10.3406/colan.1969.3706 http://www.persee.fr/doc/colan_0336.
- Richaudeau, F. (1979). Conception et production des manuels scolaires guides pratique. Editions UNESCO.
- Rousset, I. (2004). Structures syllabiques et lexicales des langues du monde: données, typologies, tendances universelles et contraintes substantielles. (Thèse de doctorat), Université Grenoble III.
- Ryst, E. (2014). La syllabation en anglais et en français: considérations formelles et expérimentales, (Thèse De Doctorat). Université Paris 8, Saint-Denis Cedex, France
- Sauzedde, B. (2013). « Découpage syllabique du français et difficulté de lecture ». Rencontres Pédagogiques du Kansai, Hors-thèmes, 108-112. http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/027/108_112_sauzedde.pdf
- Tuller B. ve Kelso J. A. S. (1990). Phase transitions in speech production and their perceptual consequences, Attention and Performance XIII, Ed. by. Jeannerod M., Erlbaum, Hillsdale, 429-452.
- Tuller B. ve Kelso J. A. S. (1991). The Production and Perception of Syllable Structure , Journal of Speech and Hearing Research, 34 (3), 501-508.

İlk Okuma Yazma Öğretimi Açısından Türkçedeki Ses ve Harflerin İncelenmesi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Ankara Üniversitesi

firdevs.gunes@gmail.com

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Bartın Üniversitesi

aysederyaisik@gmail.com

Özet: Dil düşünceyi, düşünce de zihni zenginleştirir. İnsanlar dil ve zihin becerilerini kullanarak öğrenir, kendini geliştirir ve geleceğine yön verir. Bu süreçte düşünme, anlama, sorgulama, araştırma, sorun çözme gibi beceriler çok önemli olmaktadır. Bu becerileri geliştirmek ve hayat boyu sürdürmek için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bunların başında okuma yazma öğretim çalışmaları gelmektedir. Etkili bir ilk okuma yazma öğretimi için öğretilecek ses/harf, hece ve kelimeler özenle seçilmekte, dilde sık kullanılan öğelere öncelik verilmektedir. Bu anlayışla Almanca, Fransızca, İngilizce, İspanyolca gibi dillerde sık kullanılan ses/harf, hece ve kelime listesi hazırlanmaktadır. Bu çalışmada ilk okuma yazma öğretimi açısından Türkçedeki ses ve harflerin özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda Türkçe kelimelerin dörtte birinin sesli, dörtte üçünün ise sessiz harflerle başladığı, %40'ının sesli %60'ının ise sessiz harflerle bittiği belirlenmiştir. Türkçedeki kelimelerin ilk ve son harflerinde 'k' ve 'a' harfinin sık kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum okuma sürecinde harflerin görsel tanıma ve baskın ayırt etme düzeyini artırmakta, kelimelerin daha çabuk ve kolay tanınmasını sağlamaktadır. Diğer taraftan kelimelerin yarıdan fazlası sürekli sessizlerle başlamakta ve bitmektedir. Bu durum kelimelerin başı ve sonundaki seslerle melodi oluşturma, sesi uzatma, yükseltme, ritim, prosodi, tonlama yapma, oyun oynama gibi işlemler öğrenme sürecini zevkli hale getirmekte ve kalıcılığı artırmaktadır. Etkili bir ilk okuma yazma öğretimi açısından Türkçe Öğretim Programındaki harf sıralamasının dilimizin yapısına uygun düzenlenmesi, öğretilecek harf, hece ve kelimelerin özenle seçilmesi, ders kitap ve materyallerin yenilenmesi ve Türkçemizin öğretim üstünlükleri konusunda yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Ses, Harf, Kullanım sıklığı, İlk okuma yazma öğretimi.

Examination of the Sounds and Letters in Turkish in terms of Teaching First Literacy

Abstract: Language enriches thought, thought also enriches the mind. People learn by using language and mind skills, develop themselves and direct the future. In this process, skills such as thinking, understanding, inquiry, research, problem solving are very important. Various efforts are being made to improve these skills and to maintain them for life. At the beginning of these are studies of reading and writing. The voice / letters, syllables and words to be taught are carefully selected for effective primary school writing instruction, and frequently used items are given priority. With this understanding, frequently used voices / letters, syllables and word lists are prepared in languages such as German, French, English and Spanish. In this research, the situation and characteristics of the voices and letters in Turkish have been tried to be determined in terms of teaching primary school writing. At the end of the research, it was determined that one fourth of the Turkish words started with voicemail, the third and fourth with silent letters, and 40% with voicemail and 60% with quiet letters. It has been determined that 'k' and 'a' letters are frequently used in the first and last letters of the Turkic words. This increases the level of visual recognition and dominant discrimination of the letters in the reading process, making the words more quickly and easily recognizable. On the other side, more than half of the words start and end with continuous silences. The process of making melodies, lengthening, raising, rhythm, prosody, toning, playing games with the sounds of the words at the beginning and end of the words makes the learning process enjoyable and increases the permanence. In terms of teaching effective primary school writing, it is suggested that the arrangement of the letters in the Turkish Language Teaching Program should be arranged according to the structure of our language, careful selection of letters, syllables and words, renewal of textbooks and materials and new researches on teaching advantages of Turkish people.

Keywords: Turkish, Sound, Letters, Usage frequency, First literacy teaching.

*Bu araştırma Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği tarafından desteklenmiştir.

1. Giriş

Günümüzde hızla gelişen beyin araştırmaları eğitim alanını doğrudan etkilemekte ve köklü değişimleri getirmektedir. Özellikle insan beyninin okuma sırasında yazılı kelimeleri tanıma ve anlama sürecinin açıklığa kavuşması üzerine ilk okuma yazma öğretiminde hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Yeni öğretim yöntemleri, teknikler ve ilkeler gündeme gelmektedir. Okuma yazma becerilerini geliştirme ve nitelikli materyal hazırlama üzerinde önemle durulmaktadır. Bu konuda alanda yapılan araştırma ve uygulamalar gözden geçirilmektedir. İlk okuma yazma öğretiminin çeşitli becerileri gerektiren önemli bir süreç olduğu, iyi okuyucu olmak için bazı temel becerilerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu beceriler; “Konuşulan dildeki sesleri ayırabilme, seslerle harfler arasında bağ kurma, harf, hece ve kelimeleri kolayca tanıma, akıcı okuma, yeni kelimelerin anlamını öğrenme ve okuduklarını anlama” olarak sıralanmaktadır. Bu becerilerin erken yaşlarda kazandırılması için beş alanda düzenli çalışmalar yapılması öngörülmektedir. Bu alanlar “Ses bilinci, alfabetik ilişkileri keşfetme (seslerle-harfleri eşleştirme ve birleştirme), kelime tanıma, zihinsel sözlük oluşturma, akıcı okuma ve metinleri anlama” olmaktadır (Armbruster ve Osborn, 2001; Bétrix Köhler ve Martin, 2002; National Reading Panel, 2000).

İlk okuma yazma öğretim sürecinin ilk aşamasını ses bilinci ve alfabetik ilişkileri keşfetme çalışmaları oluşturmaktadır. Bunlar yazı dünyasına giriş anahtarı ve öğrenmenin motoru olmaktadır. Bu çalışmalarda öğrencilerin seslerle harfleri birleştirmeleri, ses denilen sözün soyut birimleri ile grafik biçimdeki alfabe harfleri arasındaki ilişkileri keşfetmeleri amaçlanmaktadır. Ardından seslerle harfleri birleştirme, yeni heceler üretme, heceleri tanıma, yazılı kelimeleri tanıma ve anlama çalışmalarına geçilmektedir. Yazılı kelimeleri tanıma ve anlamını bulma becerisi okuma sürecinin özel bir becerisidir. Okumayı öğrenmek için yazılı kelimeleri tanımak ve anlamını iyi bilmek gerekmektedir. Kelimedeki harf ve hecelerin sözlü karşılıklarını bulmak, kodunu çözmek için ses-şekil eşleştirme teknikleri uygulanmaktadır (Estienne, 2000). Bu tekniklerle öğrenilen okuma, ezbere ve mekanik bir öğrenme değil, tam tersine düşünme, anlama ve keşfetmeye dayalı bir öğrenme olmaktadır. Uzman okuyucular çeşitli zihinsel işlemlerle yazılı kelimeleri hızlı bir şekilde tanımaktadır. Ancak çocukların kelime tanıma becerilerini geliştirmek için sistemli bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

Ses bilinci, seslere duyarlı olma, kelimelerin seslerini tanıma, ayırt etme, ses ve heceleri birleştirme, değiştirme gibi becerilerin kazanılmasıdır. Gombert’e (1992) göre “Ses bilinci, dilin seslerini oluşturan öğeleri belirleme ve değiştirebilme becerisidir. Ses bilinci, çocukları kelimenin öğeleri hakkında bilinçlendirmeyi amaçladığından, dilin sesleri üzerinde düşünme, tanıma, ayırt etme, dikkat etme, keşfetme, farkına varma gibi zihinsel işlemleri gerektirmektedir. Bu beceri sayesinde çocuk dikkatini kelimelere yoğunlaştırmakta, kelimeyi tanımakta, kelimenin seslerden ve hecelerden oluştuğunu öğrenmekte, hecelerini ayırmakta, birleştirmekte, ses birimlerini kullanarak yeni kelimeler üretmektedir. Bu bilinç çocuğun okuma-yazma öğrenme sürecinde, sesleri harflerle ilişkilendirmesini, eşleştirmesini, harfleri tanımasını, okumasını, yazmasını ve giderek yazılı heceleri, kelimeleri tanımasını getirmektedir. Bütün alfabetik dillerde sesler harflerle yazıldığı için ses bilinci eğitimi zorunlu görülmektedir. Ziegler ve Goswami “alfabetik dillerde okuma öğretimi için ses bilinci ve alfabetik ilkeleri yapılandırma çalışmalarının zorunlu bir öncelik olduğunu, hatta öğrenmenin kalbi olduğunu” belirtmektedir (Ziegler ve Goswami, 2005).

Bentolila ve Gombert’e göre, seslerle harfler arasındaki ilişkileri keşfetme çalışmaları yazılı kelimeleri tanıma işleminin en önemli boyutu olmaktadır. Ses-yazı ilişkilerinin düzenli olduğu dillerde bu çalışmalar daha kolay yürütülmektedir. Ball (1997), Hurford (1994), Lacert ve Colé (2000), Sprenger-Charolles (1997, 2003) gibi uzmanlar ise ses bilincinin kelime tanıma ve okuma öğrenme sürecini kolaylaştırdığını açıklamaktadır. Morais’e (2002) göre ses-harf ilişkisi kurulmadan yürütülen ilkokuma yazma öğretiminde çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Sesleri ayırt edemeyen, seslerle harfler arasındaki ilişkiyi öğrenemeyen çocuklar ilk okuma yazma öğrenmede güçlük çekmektedir. Kısaca araştırmalar ses bilinci geliştirme ile okuma yazma öğrenme arasında doğrusal bir ilişki

olduğunu, ses bilinci çalışmalarına erken yaşlarda başlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Stanké, 2001).

Ses bilinci ilkelerine göre sesler tam sesli, yarı sesli, basit, karmaşık, sürekli, süresiz gibi özelliklere sahiptir. Bu özellikler çocukların sesleri öğrenmesinde etkili olmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinde seslerin bazı özelliklerine dikkat edilmektedir. Ses bilinci ilkelerine göre;

- Tam sesliler (a, e, i, o, u) yarı seslilere göre daha kolay öğrenilmektedir.
- Ünlüleri tanıtmak ve öğretmek ünsüzlere göre daha kolay olmaktadır.
- Sürekli ünsüzleri öğretmek süresiz ünsüzlere göre daha kolaydır. Örneğin “ffff”, “şşşş” gibi uzayan ünsüzler “k”, “p” gibi süresiz ünsüzlere göre daha kolay öğretilmektedir.
- Kelime tanıma sürecinde çocuklar önce kelimenin başındaki ünsüzleri, sonra sonundaki daha sonra da ortasındaki ünsüzleri tanımaktadır (Güneş,2007).

Dil öğretim sürecinde seslerin önemi ve öncelikli olarak verilmesi beyin araştırmalarında da ortaya çıkmaktadır. Sprenger- Charolles’e göre dil öğrenme sürecinde nöronlar önce sözlü dili işlemekte ve bu bilgileri kullanarak yazılı dili öğrenmektedir. Yani yazmayı öğrenme sürecinde beynimizdeki sözlü dile dayalı kodlamalar kullanılmaktadır. Öğrenciler sözlü dildeki bilgi ve anlamları kullanarak yazılı dilin ayrıntılarını öğrenmektedir. Bu durum çocukların hem zihinsel gelişimi hem de öğrenmesi açısından değerli ve kalıcı olmaktadır. Bu nedenle seslere öncelik verilmesi, seslerle harfler arasında düzenli bağ kurulması okuma yazma becerilerini geliştirme açısından çok yararlı olmaktadır (Sprenger- Charolles, 1997; 2003).

Beyin araştırmalarından hareketle ilk okuma yazma öğretiminde uygulanacak bazı ilkeler belirlenmiştir. Stanislas Dehaene, Caroline Huron, J.Morais, Liliane Sprenger-Charolles, J.C. Ziegler, U. Goswami gibi araştırmacıların çalışmalarıyla oluşturulan bu ilkelere “İlk okuma yazma öğretim ilkeleri” denilmektedir. Bunların amacı çocukların yazılı kelimeleri hızlı bir şekilde tanıması, okuduklarını iyi anlaması, öğrenmek için okuması, okumadan zevk alması, bağımsız okuyucu olması ve zihinsel kaynakları etkili kullanmasıdır. Bu ilkeler “alfabetik kodları öğretme, mantıklı ve sistemli ilerleme, okuma yazma becerilerini geliştirme, nitelikli etkinlikler hazırlama, metinleri çocuk düzeyine uyarlama” olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmek için öğretilecek ses/harf, hece, kelime ve metinlerin özenle seçilmesi ve dilde sık kullanılan öğelere öncelik verilmesi gerektiği de vurgulanmıştır (Dehaene, 2011).Böylece dilde sık kullanılan öğelere dayalı ilk okuma yazma öğretim anlayışı ön plana çıkmıştır.

Dilde sık kullanılan öğelere dayalı ilk okuma yazma öğretim anlayışı çoğu yazar, araştırmacı ve eğitimci tarafından kabul edilmektedir. Özellikle öğretim sürecinde kolay hece ve kısa kelimelerin kullanılması, okuma, yazma, anlama, hatırlama gibi becerileri geliştirici olduğu belirtilmektedir (Dufeu,2001). Richaudeau’ya(1979) göre somut, basit ve tek anlam ifade eden kelimeler daha etkili olmakta, kısa kelimeler uzun kelimelerden daha kolay öğrenilmektedir. Bu anlayışla Almanca, Fransızca, İngilizce, İspanyolca gibi dillerde sık kullanılan ses, harf, hece ve kelime listesi hazırlanmaktadır. Bu durum alfabetik bir dil olan Türkçemiz için de önemli ve gerekli olmaktadır. Türkçemiz ses, kelime ve dil yapısı yönüyle çeşitli zenginliklere sahip sonradan eklemeli bir dildir. Türkçemizin ses zenginliği, ses-harf ilişkisi, hece ve kelime sıklığı, somut-soyut gibi özelliklerinin öğretim sürecinde çeşitli yararlar sağladığı bilinmektedir. Ancak Türkçemizdeki ses, harf, hece ve kelimelerin bilimsel çalışmalara dayalı bir öğretim sıralaması yapılmamıştır.

Ülkemizde 2005 yılından bu yana Türkçe öğretim programlarında ses ve harflerin öğretim sırası verilmektedir. Ancak bu sıralamanın 2015 ve 2017 Türkçe öğretim programlarında farklı olduğu ve her programda değiştiği görülmektedir. Bu durum ses, harf ve hecelerin öğretim kolaylığı ile kullanım sıklığının dikkate alınmadığı, sıralamanın bilimsel çalışmalara dayalı yapılmadığını ortaya koymaktadır. Oysa çoğu dilde kullanım sıklığı açısından öne çıkan ses, harf, hece, kelime gibi öğeler

kapsamlı araştırmalarla belirlenmekte, en çok tekrar edilenden az tekrar edilene, kolaydan zora doğru sıralanmaktadır. Ülkemizde bu çalışmaların yok denecek kadar az olduğu, yapılanların da daha çok kelime sıklığını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir.

Ses, harf ve hece sıklığını belirleme çalışmalarında önce kelime havuzu oluşturulmaktadır. Bilimsel yönden iyi sonuçlar alabilmek için kelime havuzunun olabildiğince geniş olmasına ve kelime sınırının iyi belirlenmesine çalışılmaktadır. Kelime sınırını belirleme konusunda alanda farklı görüşler ve uygulamalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda kelimenin tanımı yapılırken bazen kelimenin anlamı, bazen yapısı, bazen vurgusu ve imlası ön plana çıkmaktadır (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005). Örneğin Pierce'nin çalışmasında kelime listeleri hazırlanırken, kelimedeki morfemler ele alınmıştır. Bu nedenle kök, gövde ve ekler sayılmış, kelime listeleri kök ve gövdelerden oluşturulmuştur. Ömer Asım Aksoy, ayrı yazılan birleşik kelimelerin bağımsız olan her birimini farklı bir kelime olarak kabul etmiştir. Örneğin “müdafaa etmek” iki kelime sayılmıştır. Çiftçi'nin çalışmasında ise kelime kavramı, sözlük maddesi olarak düşünülmüştür. Deyimler tek bir kelime gibi işleme tabi tutulmuştur. Örneğin “har vurup harman savurmak” tek kelime olarak sayılmıştır (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005).

Bu araştırmada Türkçe ilk okuma yazma öğretiminde verilecek ses ve harflerin özellikleri ve kullanım sıklıkları üzerinde durulmuştur. Bu amaçla önce Türk Dil Kurumunun yayınladığı sözlüklerden hareketle geniş bir kelime havuzu oluşturulmuştur. Kelime havuzundaki harflerin sayısı ile kullanım sıklığı belirlenmiştir. Ardından öğretim modeli hazırlanmıştır.

1.1.Amaç

Türkçede sık kullanılan ses ve harflerin özelliklerini belirlemeye yönelik bu araştırmada önce Türkçemizdeki ses ve harflerin özellikleri, sesli ve sessiz harflerin oranı, sürekli ve süreksiz sesler, sesli ve sessiz harflerle başlayan biten kelimelerin saptanması amaçlanmıştır. İkinci aşamada öğrencilerin Türkçeyi kolay öğrenmeleri için ilk okuma yazma öğretiminde verilecek ses ve harflerin sıralanması üzerinde durulmuştur. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.İlk okuma yazma öğretimi açısından Türkçedeki;

- Ses ve harflerin temel özellikleri nedir?
- Ses ve harf ilişkisi nedir?
- Ses ve harflerin kullanım sıklığı nedir?
- En sık kullanılan on harf hangisidir?

e. Ünlü ve ünsüz harflerin kullanım oranı nedir?

f. Sürekli ve süreksiz sessizlerin kullanım oranı nedir?

g. Kelime başı ve sonunda hangi harfler sık kullanılmaktadır?

2. Türkçenin özelliklerine dayalı ilk okuma yazma öğretimi için harflerin öğretim sıralaması nasıl olmalıdır?

1.2.Önem

Günümüze kadar yapılan araştırmalarda ilk okuma yazma öğretimi açısından Türkçede ses ve harflerin özelliklerine ilişkin kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalarda ise ilk okuma yazma öğretiminde hangi seslerin önce verilmesi, sesli ve sessizlerin oranı konusunun ele alınmadığı ve bilimsel olarak çözülmediği anlaşılmaktadır. Bu çalışma Türkçede en çok kullanılan sesli ve sessiz harflerin sıralanması, ilk on harfin belirlenmesi, sürekli ve süreksiz sessizlerin oranı, sesli ve sessiz harflerle başlayan ve biten kelimelerin sayısı gibi yönlerden önemli olmaktadır. Bu çalışma ile Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminin bilimsel bir anlayışla sürdürülmesine katkı sağlanacaktır.

2.Yöntem ve Materyal

Bu araştırmada Türkçedeki ses ve harflerin özellikleri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla Türk Dil Kurumu tarafından yayınlanan Türkçe Sözlük ve Kişi Adları Sözlüğündeki kelimeler alınmıştır. Bu sözlüklerdeki kelimelerin hepsi araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda gerekli verileri toplamak için kelime havuzu oluşturulmuştur. Kelime havuzuna Türk Dil Kurumunun 2011 yılında yayınladığı 11.baskı Türkçe Sözlükte 77.005 madde başında verilen kelimelerle Kişi Adları Sözlüğündeki kelimeler alınmıştır. Kelime havuzunu oluşturmada uygulanan ilkeler ve işlemler aşağıda sıralanmıştır.

1. Türk Dil Kurumu 11. Baskı Türkçe Sözlükte 77.005 maddede verilen kelimeler incelenmiş, 2017 Güncel Türkçe Sözlükle karşılaştırılmış, eksik görülen kelime, deyim, birleşik kelime ve atasözleri eklenmiştir.

2. Sözlükte Ag, ...Zn gibi kimya formülleri, FKB gibi kısaltmalar çıkarılmıştır.

3. Sözlükte ...ecek, acak, ...la, le, li, ...en, an gibi yapım ve çekim ekleri verilen maddeler çıkarılmıştır.

4. Maddelerin karşılarında verilen açıklamalar çıkarılmıştır.

5. Sözlükte “bizce, bizde, bizden, bize” gibi ismin, hâl eki almış çekimli şekilleri verilen maddeler olduğu gibi alınmıştır.

6. Para adları (Lira, Dolar gibi),Bolivyalı, Brahman, Bolşevik, Burç isimleri (Boğa, Koç, İkipler gibi) ve Bizmut gibi kimya terimlerini içeren maddeler olduğu gibi alınmıştır.

7. Bu işlemler sonunda geriye kalan 74914 maddedeki kelimelerin hepsi kelime havuzuna aktarılmıştır.

8. Sözlük maddelerinde birleşik kelimeler olduğu gibi alınmıştır. Ancak ayrı yazılan birleşik kelime, deyim ve atasözlerindeki bağımsız her birim kelime olarak değerlendirilerek sayılmıştır. Örneğin “acele etmek” 2 , “aç susuz kalmak” 3, “ağaca çıkan keçinin dala bakan oğlağı olur” 7 kelime olarak sayılmıştır.

9. Değerlendirme sonrası kelime havuzundaki 110.452 kelime alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

10.Ardından kelime havuzuna Kişi Adları Sözlündeki isimler eklenmiştir. Bu sözlükte 3612 kız, 7230 erkek olmak üzere toplam 10842 ad bulunmaktadır.

11.Kişi Adları Sözlündeki bazı isimler tekrar etmektedir. Bunların hepsi çıkarılmış, geriye kalan 9699 isim olduğu gibi alınmıştır.

12.Böylece kelime havuzu Türkçe Sözlükteki 110.452 kelime ile Kişi Adları Sözlüğündeki 9699 kelime olmak üzere toplam 120.151 kelimedenden oluşmuştur.

2.1. Veriler ve Analizi

Oluşturulan kelime havuzunda bulunan kelimeler Ms. Word, Ms. Excel, Simple Concordance Program ve SPSS programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analize hazırlanması aşamasında MS Word, birleştirme, ayırma aşamasında Ms Excel, frekans ve yüzdelerin hesaplanmasında ise Simple Concordance Program ve SPSS programları kullanılmıştır. Analiz sonuçları betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzde kullanılarak yorumlanmıştır.

3.Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada elde edilen bulguların verilmesinde araştırmanın temel soru sırası izlenmiştir. Bu anlayıştan hareketle bulgular “Ses ve Harflerin Temel Özellikleri, Ses ve Harf İlişkisi, Ses ve Harflerin

Kullanım Sıklığı, En sık Kullanılan On Harf, Sesli ve Sessiz Harflerin Kullanım Durumu, Sürekli ve Süreksiz Sessizlerin Kullanım Durumu, Kelime Başı ve Sonunda Sık Kullanılan Harfler İle Öğretim Sıralaması başlıkları altında toplanmıştır.

3.1.Ses ve Harflerin Temel Özellikleri

Bir alfabedeki harf sayısı, türü ve özellikleri ilk okuma yazma öğretimi açısından önemli olmaktadır. Harf sayısının az olması okuma yazma öğretimini kolaylaştırmakta, fazla olması ise bu sürecin uzamasını getirmektedir. Bu açıdan dünyadaki diller incelendiğinde, dünyamızda 6000 civarında dilin olduğu, ancak yazılı dil sayısının 100'ü geçmediği görülmektedir. Yazılı dillerin bazıları ortak alfabe kullandığından toplam alfabe sayısı 65'tir. Bu alfabelerin her birinde harf sayısı farklıdır. Dünyamızda en çok harfi bulunan alfabe Kamboçya'nın resmi dili olan Khmer alfabetesidir. Bu alfabede 72 harf bulunmaktadır. Bu dil 12 milyon kişi tarafından konuşulmaktadır. En az harfi olan dil ise Rotokas alfabetesidir. Bu alfabede 11 harf vardır. Bu dil 4300 kişinin konuştuğu Doğu Papua dilidir (Le Petit Robert,2016). Avrupa ülkelerinde kullanılan alfabelerde de harf sayısı farklıdır. Örneğin İtalyancada 21, Almanca, Fransızca ve İngilizcede 26, İspanyolcada ise 29 harf vardır (Jaffré ve Fayol, 1997). Avrupa dillerinde harf, ses ve yazı birim sayıları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1

Avrupa dillerinde harf, ses birim ve yazı birim sayısı

	Harf sayısı	Ses birim	Yazı birim
Almanca	26	40	85
Fransızca	26	36	130
İngilizce	26	49	1140
İspanyolca	29	32	45
İtalyanca	21	25	33
Türkçe	29	29	29

Tablo 1'de de görüldüğü gibi Almandada 40 ses var, bunlar 26 harfle 85 şekilde yazılmaktadır. Fransızcada 36 ses var, bu sesler 26 harfle 130 şekilde yazılmaktadır. İngilizcede 49 ses var, bunlar 26 harfle 1140 şekilde yazılmaktadır. İtalyancada 25 ses var, bu sesler 21 harfle 33 şekilde yazılmaktadır. Türkçede 29 ses ve harf vardır.

Ülkemizde Atatürk'ün önderliğinde 1928 yılında harf devrimi yapılmış, yeni Türk harfleri 1.11.1928 gün ve 1353 sayılı Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun ile kabul edilmiştir. Bu kanuna göre Türk Alfabetesinde toplam 29 harften bulunmaktadır. Bunların 8 'i sesli 21'i de sessiz harf olmaktadır. Türk alfabetesinde Lâtin harfler kullanılmamasına rağmen x, q, w gibi harfler bulunmamaktadır. Bunun yanında Türkçede batı dillerinde kullanılmayan ç, ğ, i, ö, ş, ü gibi harfler yer almaktadır. Bu harfler noktalar hariç c, g, ı, o, s, u gibi harflerle aynı biçimde yazılmaktadır. Alfabede birbirine benzer harf şekillerinin kullanılması okuma yazma öğretimi kolaylaştırmakta ve yazma hızını artırmaktadır. Bir başka ifadeyle Türkçede c, ç, g, ğ, ı, i, o, ö, s, ş, u, ü gibi 12 harf birbirine benzer şekilde yazıldığından yazma öğretimi daha kolay olmakta, öğretilecek harf sayısı 29'dan 23'e düşmektedir. Bu durum öğrenme sürecini kolaylaştırmakta ve zihin yükünü azaltmaktadır.

3.2.Ses ve Harf ilişkisi

Bir dilin kolay öğrenilmesi alfabedeki ses ve harfler arasındaki ilişkinin açık ve net olmasına bağlı bulunmaktadır. Bu ilişkinin kolay, kurallı ve sistemli olması ilk okuma yazma öğretim sürecini kolaylaştırmaktadır. Bir dildeki seslerin az harfle yazılması, her harfin bir sesle okunması dilin öğretim niteliğini artırmaktadır. Dildeki seslerin farklı harflerle yazılması, bazı harflerin okunmaması o dilin öğretimi zorlaştırmaktadır. Jaffré ve Fayol'un araştırmalarına göre İspanyolca ve İtalyancada ses-harf ilişkisi düzenli olduğundan çoğu kelime kolay öğrenilmektedir. Ancak Almanca, İngilizce ve Fransızca zor diller arasında yer almaktadır. Bu dillerde ses ve harf ilişkisi hem çok karışık hem de kuralsızdır. Tablo 1'de de verildiği gibi bu dillerdeki sesler 85 ve daha fazla şekilde yazılmaktadır.

Türkçede her ses bir harfle, her harf ise bir sesle belirtilmektedir. Yani alfabemizdeki ses ve harf arasında bire bir ilişki vardır. Türk alfabesi en ideal ses ve harf ilişkisi olarak düzenlenmiştir. Bu durum ilk okuma yazma öğrenme, dil ve zihinsel becerileri geliştirme, klavye kullanma gibi alanlarda üstünlük sağlamaktadır. Oysa bazı dillerde aynı sesler farklı harflerle veya harf gruplarıyla yazılmaktadır. Örneğin Türkçede “o” sesi “o” harfi ile yazılırken Fransızcada “o” sesi “o, au, eau, eaux” gibi 4 farklı biçimde yazılmaktadır. F sesi “f”, “ff”, “ph” il, ş sesi “ch” ile yazılmaktadır. Bazı durumlarda ise bir harf farklı seslere karşılık kullanılmaktadır. Örneğin “c” harfi bazen “s” bazen de “k” sesinin karşılığı olmaktadır. İngilizce, Fransızcada gibi dillerdeki bu yazım farklılıkları öğrencilere ek yük getirmekte, okuma yazma öğrenme sürecini ve becerilerini olumsuz etkilemektedir. Oysa Fince, Türkçe, İtalyanca İspanyolca gibi dillerde alfabenin harfleri sistemli olmakta, çoğu ses okunduğu gibi yazılmakta ve yazıldığı gibi okunmaktadır (Québec,2011).

Ses ve harfler arasındaki uyum oranı da önemli olmaktadır. Bu uyum Türkçede % 100 iken bazı dillerde yarı yarıya farklı olmaktadır. İngilizce ve Fransızcada ses ve harfler arasında düzenli ilişki olmadığından kelimelerin % 50 ‘si okunduğu gibi yazılmamakta, yazıldığı gibi okunmamaktadır. Örneğin Fransızcada “palais” (pale) kelimesinde “s” harfi okunmaz. Okuma sırasında harflerin seslendirilme durumu İngilizcede % 48, Fransızcada ise % 94 tür. Bir sesin çeşitli harflerle yazılması, bir harfin çeşitli seslerle okunması öğrencinin zihin yükünü artırmakta ve öğrenci okuma sürecinde zihin enerjisinin büyük bölümünü ses- harf ilişkisini kurmaya ayırmaktadır. Kısaca Almanca, Fransızca ve İngilizce kolay öğrenilen diller arasında yer almamaktadır (Jaffré ve Fayol, 1997). Oysa Türkçede ses ve harfler arasında düzenli ve kurallı bir ilişki bulunmakta, her ses bir harfle yazılmakta, her harf bir sesle okunmaktadır. Bu konuya OECD tarafından yürütülen CERİ araştırmalarında da dikkat çekilmektedir. OECD raporlarında “Her sesin bir harfle yazıldığı Türkçe ve Fince gibi dillerde işitilen kelimeleri yazıya aktarma daha hızlı olmaktadır.” denilmektedir (OCDE, CERİ, Ontario,2007).Türkçenin bu yapısı öğretim yönüyle çoğu dilden üstün olmasını ve kolay öğrenilmesini sağlamaktadır.

3.3. Ses ve Harflerin Kullanım Durumu

Araştırmada Türkçede kullanılan ses ve harflerin sıklığını belirlemek için kelime havuzu oluşturulmuş, bu havuza Türkçe Sözlükteki 110452 kelime ile Kişi Adları Sözlüğündeki 9699 kelime alınmıştır. Bu kelimelerdeki harfler sayılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Kelime havuzuna giren kelime ve harfler*

	Türkçe Sözlük	Kişi Adları Sözlüğü	Toplam
Kelime sayısı	110.452	9.699	120.151
Harf sayısı	728.955	59.331	788.316

Tablo 2’de görüldüğü gibi Türkçede kullanılan harflerin kullanım sıklığını belirlemek için kelime havuzuna alınan 120.151 kelime sayılmış ve toplam 788.316 harf olduğu görülmüştür. Bu rakamlar Türkçede genel olarak kelime başına ortalama 6.5 harfin düştüğünü ortaya koymaktadır. Türkçede kullanılan harflerin sıklık durumunu belirlemek için 788.316 harfin alfabetik dağılımı yapılmıştır. Bunlar Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. *Türkçe harflerin kullanım durumu*

Harf	Toplam	%	Harf	Toplam	%
A	104.545	13,26	M	47.769	6,06
B	16.576	2,10	N	38.751	4,92
C	9.128	1,16	O	17.115	2,17
Ç	10.896	1,38	Ö	6.567	0,83
D	19.357	2,46	P	9.659	1,23
E	70.655	8,96	R	43.473	5,51
F	6.394	0,81	S	26.565	3,37
G	11.529	1,46	Ş	15.122	1,92

Ğ	7.055	0,89	T	35.438	4,50
H	9.532	1,21	U	22.983	2,92
I	35.160	4,46	Ü	15.992	2,03
İ	51.957	6,59	V	7.783	0,99
J	728	0,09	Y	19.872	2,52
K	62.102	7,88	Z	14.305	1,81
L	51.308	6.51	Toplam	788.316	100.00

Tablo 3’de görüldüğü gibi Türkçede en çok %13,26 oranıyla ‘a’ harfi kullanılmaktadır. Bunu % 8,96 ile ‘e’ harfi izlemektedir. Yani ‘a’ ve ‘e’ harfi ilk iki sıraya yerleşmektedir. Bunları % 7,88 oranıyla ‘k’ harfi izlemektedir. Bir başka ifadeyle Türkçe en çok kullanılan sesli harf ‘a’ ve ‘e’, sessiz harf ise ‘k’ olmaktadır. Bu üç harfin kullanım sıklığı toplamı %30,10’ dur. Bu durum Türkçe metinlerin üçte birinin yani % 30’unun ‘a’, ‘e’ ve ‘k’ harfi ile yazıldığını göstermektedir.

3.4. En Sık Kullanılan On Harf

Türkçe harflerin kullanım sıklığına göre ilk on sıraya yerleşen harfler Tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4.

İlk on sıraya yerleşen harfler

Harf	Türkçe Sözlük	Kişi Adları	Toplam	Yüzde
A	96.404	8.141	104.545	13,26
E	64.975	5.680	70.655	8,96
K	59.205	2.897	62.102	7,88
İ	48.656	3.301	51.957	6,59
L	48.141	3.167	51.308	6,51
M	45.890	1.879	47.769	6,06
R	39.443	4.030	43.473	5,51
N	34.027	4.724	38.751	4,92
T	32.874	2.564	35.438	4,50
I	34.001	1.159	35.160	4,46

Tablo 4’de görüldüğü gibi her iki sözlükte de ilk on sıraya yerleşen harfler birbirine yakındır. Buna göre Türkçede en sık kullanılan on harf “a, e, k, i, l, m, r, n, t, ı” olmaktadır. Türkçede ilk üç sıraya yerleşen “a, e, k” harfleriyle metinlerin %30,10’u, ilk beş sıraya yerleşen “a, e, k, i, l” harfleri ile metinlerin %43,20’si, ilk on sıraya yerleşen “a, e, k, i, l, m, r, n, t, ı” harfleriyle metinlerin %68,65’i yazılmaktadır. İngilizce ilk üç sıraya yerleşen harflerle metinlerin %29,79’u, ilk beş sıraya yerleşen harflerle metinlerin %44,53’ü yazılmaktadır. Bu durum öğretim yönüyle Türkçenin üstün bir dil olduğunu göstermektedir.

3.5. Sesli ve Sessiz Harflerin Kullanım Durumu

Türkçede sesli ve sessiz harflerin kullanım durumuna ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5.

Sesli ve sessiz harflerin kullanım durumu

Harfler	Sayı	%
Sesli harfler	324.974	41,22
Sessiz harfler	463.342	58,78
Toplam	788.316	100,00

Bir dilde sesli harflerin çok olması ve sık kullanılması ilk okuma yazma öğretimini kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle yapılan incelemeler Tablo 5’de görüldüğü gibi Türkçede sesli harflerin %41,22, sessiz harflerin ise %58,78 oranında kullanıldığı görülmektedir. Bu durum ilk okuma yazma öğretimini kolaylaştırıcı olmaktadır. Sonuç olarak Türkçe sesli harflerin kullanım sıklığı yönüyle çoğu dilden üstün durumdadır.

3.6.Sürekli ve Süreksiz Sessizlerin Kullanım Durumu

İlk okuma yazma öğretimi açısından bir dilde sessiz harflerin az olması, bunların da çoğunun sürekli sessizlerden oluşması önemli olmaktadır. Bu anlayışla Türkçedeki sessiz harflerin durumu incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6.

Sürekli ve süreksiz sessizler

Harfler	Sayı	%	Grup %
Sürekli sessizler	288.657	62,30	36,62
Süreksiz sessizler	174.685	37,70	22,16
Toplam	463.342	100,00	58,78

Tablo 6 ‘da görüldüğü gibi Türkçedeki sessiz harfler %58,78 oranında kullanılmaktadır. Bunun %36,62’si sürekli sessizlerden oluşmaktadır. Sessiz harfler içinde sürekli sessizlerin oranı ise %62,30’dur. Bir başka ifadeyle Türkçedeki sessiz harflerin üçte ikisi sürekli sessizlerdir. Bu durum ilk okuma yazma öğretimini kolaylaştırma açısından çok önemlidir.

3.7.Kelime Başı ve Sonunda Sık Kullanılan Harfler

Araştırmada kelime havuzuna alınan 120151 kelimenin hangi harflerle başlayıp bittiği, bunların sıklığı, harflerin sesli ve sessiz olma durumu ile sürekli ve süreksiz sessizlerin kullanım sıklığı da belirlenmiştir. Bunlara ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmektedir.

Tablo 7.

Kelime Başı ve Sonunda Sık Kullanılan Harfler

	İlk harf Toplam	Yüzde %	Son harf Toplam	Yüzde %	
a	9898	8,24	12001	9.99	a
b	9920	8,26	10	0.00	b
c	1822	1,52	11	0.00	c
ç	4576	3,80	1090	0.91	ç
d	7652	6,37	83	0.07	d
e	5664	4,71	10045	8.36	e
f	2047	1,70	675	0.56	f
g	6891	5,73	114	0.09	g
ğ	0	0,00	307	0.25	ğ
h	4094	3,40	686	0.57	h
ı	548	0,46	9131	7.60	ı
i	4329	3,60	10831	9.01	i
j	119	0,90	114	0.09	j
k	13942	11,60	29903	24.89	k

l	1111	0,92	3928	3.27	l
m	5624	4,68	3361	2.80	m
n	1909	1,59	9627	8.01	n
o	3570	2,97	417	0.35	o
ö	1675	1,39	6	0.00	ö
p	3274	2,72	1375	1.14	p
r	1351	1,12	7287	6.06	r
s	8645	7,19	1171	0.97	s
ş	1721	1,43	2806	2.33	ş
t	7488	6,23	4944	4.11	t
u	1420	1,18	3422	2.85	u
ü	1006	0,84	1677	1.40	ü
v	1906	1,59	196	0.16	v
y	6674	5.55	1077	0.90	y
z	1275	1,06	3856	3.20	Z
Toplam	120.151	100,00	120.151	100.00	Toplam

Tablo 7’de görüldüğü gibi Türkçe kelimelerin %11,60’ı ‘k’ ile başlamakta, İkinci sırayı ise ‘b’ harfi almakta, ‘b’ ile başlayan kelimelerin oranı %8,26 olmaktadır. Üçüncü sırayı %8,24 ile ‘a’ harfi, dördüncü sırayı ise %7,19 ile ‘s’ harfi ile başlayan kelimeler almaktadır. Bunları “d ve t” harfi ile başlayan kelimeler izlemektedir. Kelimelerin son harflerine gelince Türkçedeki kelimelerin %24,89’u ‘k’ harfi ile bitmektedir. Yani kelime başında ve sonunda en çok ‘k’ harfi kullanılmaktadır. Bunu ‘a’ harfi izlemekte, ‘a’ ile biten kelimeleri oranı ise %9,99 olmaktadır. Ardından %9,01 ile ‘i’ harfi, %8,36 ile ‘e’ harfi, %8,01 ile ‘n’ harfi, %7,60 ile ‘ı’ harfi ve %6,06 ile ‘r’ harfi ile biten kelimeler gelmektedir. Sonuç olarak Türkçedeki kelimelerin ilk ve son harflerinde en sık ‘k’ ve ‘a’ harfi kullanılmaktadır. Bu durum ilk okuma yazma öğretiminde ‘k’ ve ‘a’ harfiyle başlayan kelimelerin daha çok ve öncelikli olarak öğretilmesini getirmektedir.

Diğer taraftan Türkçede ‘k’ ve ‘a’ harfiyle başlayan ve biten kelimelerin çok olması okuma sürecinde okuyucuya görsel tanıma üstünlüğü sağlamaktadır. Bu konuda Victor Rosenthal’in araştırmaları önemli olmaktadır. Rosenthal küçük harflerde görsel tanıma ve baskın ayırt etme ölçütlerini yükseklik, aşağı doğru inme ve yana doğru yazılma olarak belirlemiştir. Bu ölçütlere göre harfleri dört gruba ayırmıştır. Bunları;

- Yukarı doğru uzanan harfler: b, d, f, h, k, l, t,
- Aşağı doğru yazılan harfler: g, j, p, q, y,
- Yana doğru yazılan harfler: a, c, e, m, n, o, r, s, u, v, w, x, z,
- Noktalı harfler: à, é, è, ê, î, i, ì, ù, ü,

olarak sıralamıştır (Rosenthal, 2001). Okuma sürecinde her grubun görsel tanıma ve baskın ayırt edilme durumunu ayrıntılı olarak incelemiştir. Araştırma sonunda yukarıya doğru yazılan k, b, d, f, h gibi harflerle yana doğru yazılan a, e, m, n gibi harflerin g, j, p, q, y gibi aşağı doğru yazılan harflere göre 3 kat daha kolay fark edildiği ortaya çıkmıştır. Yana doğru yazılan harflerden c, o, s, x, z gibi simetrik harflerin tanıma düzeyinin düşük olduğu bulunmuştur. Noktalı harflerde ise tanıma düzeyi artmaktadır (Giezendanner, 2008; Güneş, 2012). Bu sonuçlara göre Türkçe kelimelerin ilk ve son harflerinde “k, a, b, d, e, t” gibi harflerin sık kullanılması okuma sürecinde görsel tanıma ve baskın ayırt etme düzeyini artırmakta, kelimelerin daha çabuk ve kolay tanınmasını getirmektedir. Bu durum ilk on sıraya giren harfler için de geçerli olmaktadır.

Gelişimsel teorilere göre çocuklar önce kelimenin sonundaki sesleri, sonra başındaki sesleri daha kolay ayırt etmektedirler. Kelimenin ortasındaki sesler ise en geç ayırt edilmektedir. Buradan hareketle sesleri sırasıyla önce kelimenin sonunda, sonra başında ve daha sonra kelimenin ortasında tanıtmaya daha kolay öğrenilmesini getirmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde bu sıraya dikkat edilmektedir. Türkçe kelimelerin son harfleri okunduğu için ses öğretimi kolay olmaktadır. Ancak Fransızca İngilizce gibi dillerde kelimelerin son harfleri okunmadığı için ses öğretimi genellikle kelime ortasındaki harflerle yapılmaktadır. Bu durum ses öğretiminde karışıklık oluşturmakta ve öğrenmeyi etkilemektedir (Güneş, 2014).

3.8. Kelime Baş ve Sonunda Sık Kullanılan Sesli ve Sessiz Harflerin Durumu

Türkçede kelime baş ve sonunda sık kullanılan sesli ve sessiz harflerin dağılımı da incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Kelimenin baş ve sonunda sık kullanılan sesli ve sessiz harfler

	İlk harf Toplam	Yüzde %	Son harf Toplam	Yüzde %
Sesli harfler	28.110	23,39	47.530	39,56
Sessiz harfler	92.041	76,61	72.621	60,44
Toplam	120.151	100,00	120151	100,00

Tabloda açıkça görüldüğü gibi Türkçe kelimelerin %23,39’u sesli harflerle, %76,61’i ise sessiz harflerle başlamaktadır. Bir başka ifadeyle kelimelerin dörtte biri sesli dörtte üçü ise sessiz harflerle başlamaktadır. Diğer taraftan kelimelerin %39,56’sı sesli %60,44’ü ise sessiz harflerle bitmektedir. Sesli harflerle başlayan ve biten kelimelerin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 9.

Kelimenin baş ve sonunda sık kullanılan sesli harfler

	İlk harf Toplam	Yüzde %	Son harf Toplam	Yüzde %	
a	9.898	8,24	12.001	9,99	a
e	5.664	4,71	10.045	8,36	e
ı	548	0,46	9.131	7,60	ı
i	4.329	3,60	10.831	9,01	i
o	3.570	2,97	417	0,35	o
ö	1.675	1,39	6	0,00	ö
u	1.420	1,18	3.422	2,85	u
ü	1.006	0,84	1.677	1,40	ü
Toplam	28.110	23,39	47.530	39,56	Toplam

Tablo 9’da görüldüğü gibi ilk sırayı a harfi almaktadır. Bunu i, e ve ı harfi izlemektedir. En az ö harfi ve o harfi kullanılmaktadır. Yani Türkçede u ve ü harfiyle başlayan, ö ve o harfi ile biten kelime sayısı çok azdır. Sessiz harflerle başlayan ve biten kelimelerin dağılımı ise Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10.

Kelimenin başı ve sonunda sık kullanılan sessiz harfler

	İlk harf Toplam	Yüzde %	Son harf Toplam	Yüzde %	
b	9.920	8,26	10	0,00	b
c	1.822	1,52	11	0,00	c
ç	4.576	3,80	1.090	0,91	ç
d	7.652	6,37	83	0,07	d
f	2.047	1,70	675	0,56	f
g	6.891	5,73	114	0,09	g
ğ	0	0,00	307	0,25	ğ
h	4.094	3,40	686	0,57	h
j	119	0,90	114	0,09	j
k	13.942	11,60	29.903	24,89	k
l	1.111	0,92	3.928	3,27	l
m	5.624	4,68	3.361	2,80	m
n	1.909	1,59	9.627	8,01	n
p	3.274	2,72	1.375	1,14	p
r	1.351	1,12	7.287	6,06	r
s	8.645	7,19	1.171	0,97	s
ş	1.721	1,43	2.806	2,33	ş
t	7.488	6,23	4.944	4,11	t
v	1.906	1,59	196	0,16	v
y	6.674	5,55	1.077	0,90	y
z	1.275	1,06	3.856	3,20	z
Toplam	92.041	76,61	72.621	60,44	Toplam

Tablo 10' a göre kelime başında en çok kullanılan sessiz harf "k" olmakta, bunu b, s, d, t, y ve m izlemektedir. Kelime sonunda ise yine en çok k harfi kullanılmakta, bunu n, r, t, l ve z harfleri izlemektedir.

3.9. Kelime Başı ve Sonunda Sık Kullanılan Sürekli ve Süreksiz Sessizler

Araştırmada kelime havuzuna alınan 120.151 kelimenin hangi sessiz harflerle başlayıp bittiği de araştırılmış ve bunlar sürekli veya süreksiz sessiz olma durumuna göre gruplanmıştır. İlgili veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 11.

Kelimenin başı ve sonunda sık kullanılan sürekli ve süreksiz sessizler

	İlk harf Toplam	Yüzde %	Son harf Toplam	Yüzde %
Sürekli Sessizler	64.586	53,75	82.621	68,76
Süreksiz Sessizler	55.565	46,25	37.530	31,24
Toplam	120.151	100,00	120.151	100,00

Tablo 11'e göre Türkçe sürekli sessizlerle başlayan kelimeler %53,75 oranındadır. Yani kelimelerin yarısından fazlası sürekli sessizlerle başlamaktadır. Bu durum kelime sonunda iyice artmakta %68,76'ya çıkmaktadır. Süreksiz sessizlerle başlayan ve biten kelimeler yarısından az ve üçte bir oranındadır. Kelimelerin çoğunluğunun sürekli sessizlerle başlaması ve bitmesi öğretim sürecini

kolaylaştırmaktadır. Ayrıca kelimelerin sonundaki sürekli sessizlerle melodi oluşturma, sesi uzatma, yükseltme, ritim, prosodi, tonlama yapma, oyun oynama gibi işlemler öğrenme sürecini zevkli hale getirmekte ve kalıcılığı artırmaktadır (Bina,2011).

3.10. Öğretim Sıralaması

Etkili bir ilk okuma yazma öğretimi için önce Türkçenin ses ve harf özelliklerine göre sesli ve sessiz harflerin sıralamasının yapılması gerekmektedir. Bu süreçte ilk okuma yazma öğretim yönteminin özellikleri önemli olmaktadır. Ülkemizde 2005 yılından bu yana Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğretilmektedir. Bu yöntemde seslerle başlanmakta, sesler birleştirilerek heceler, kelimeler ve cümleler oluşturulmaktadır. Öğretim sürecinde ilerleme, küçük öğelerden büyük öğelere doğru gitmekte, öğrenilen her öğe (ses, hece ve kelime) bir sonraki öğenin alt yapısını oluşturmaktadır. Böylece öğrencilerin öğrendiklerini kolay bütünleştirmelerine çalışılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerini geliştirme üzerinde durulmaktadır. Bu durum yapılandırıcı yaklaşımın bir gereği olmakta ve bitişik eğik yazı ile de desteklenmektedir. Bitişik eğik yazının sürekli bağlantılarla yazılması öğrencinin bilgileri bütünleştirmesini kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2007).

İlk okuma yazma sürecinde öğrencilere sesleri ve harfleri kolay öğretmek, ses ve yazı bilincini geliştirmek için ses grupları yapılmaktadır. Ses gruplarının oluşturulmasında alfabedeki sesler, çok kullanılan seslerden az kullanılan seslere doğru sıralanmakta, harflerin yazım ve öğretim kolaylığı ön plana alınmakta, alfabedeki bütün seslerin kolay öğrenilmesi için harfler bir sesli, bir sessiz olarak sıralanmakta, sessiz harflerin verilmesinde sürekli ve süreksiz sessizlere dikkat edilmektedir. Bu ilkelere göre öğretim sıralaması nasıl olmalıdır?

Araştırma sonuçlarına göre alfabemizdeki harfler sık kullanılanlardan az kullanılanlara doğru;

Genel olarak: aekil mrntı suydo büşz gçph cvğöfj,

- Sesli harfler: a, e, i, ı, u, o, ü, ö,
- Sessiz harfler: k, l, m, r, n, t, s, y, d, b, ş, z, g, ç, p, h, c, v, ğ, f, j,
- Sürekli sessiz harfler: l, m, r, n, s, y, ş, z, h, v, ğ, f, j
- Süreksiz sessiz harfler: k, t, d, b, g, ç, p, c, olarak sıralanmaktadır.

Bu sıralama ile harflerin yazım kolaylığı dikkate alınarak ses grupları;

1. Grup: e, l, a, k,
2. Grup: i, m, ı, t, n,
3. Grup: u, s, d, o, y
4. Grup: ü, b, ş, ö, z,
5. Grup: g, ç, p, h,
6. Grup: c, v, ğ, f, j şeklinde olabilir.

İlk ve son harflerine göre öğretilecek kelimelerin seçiminde Türkçede ilk on sıraya yerleşen harfler ile kelimelerin ilk ve son harflerinde kullanılan harfler dikkate alınmalıdır. Buna göre;

1. ilk on sıraya yerleşen harfler: a, e, k, i, l, m, r, n, t, ı,
2. Kelimelerin başında sık kullanılan harfler: k, a, b, i, s, e, d, t, ı, y, m,
3. Kelimelerin sonunda sık kullanılan harfler: k, a, n, i, r, e, t, ı, l, z

olmaktadır. Böylece kelime öğretimde bu harflerle başlayan ve biten kelimelere ağırlık verilmelidir. Bu harflerden oluşan kelimelerin görsel tanınma ve baskın ayırt etme düzeyi yüksek olacağından ilk okuma yazma öğretim süreci daha kolay olacaktır.

4. Sonuç ve Öneriler

İlk okuma yazma öğretimi açısından Türkçede sık kullanılan ses ve harflerin özelliklerini belirlemeye yönelik bu çalışmada önce Türkçemizdeki ses ve harflerin özellikleri, kullanım sıklığı, sesli ve sessiz harflerin oranı, sürekli ve süreksiz seslerin oranı, sesli ve sessiz harflerle başlayan biten kelimeler saptanmıştır. Ardından öğrencilerin Türkçeyi kolay öğrenmeleri için ilk okuma yazma öğretiminde verilecek ses ve harflerin sıralaması yapılmıştır. Araştırma sonunda;

1. Türkçedeki ses ve harflerin kolay öğrenilecek biçimde düzenlendiği,
 2. Türkçedeki ses ve harfler arasında düzenli bir ilişkinin bulunduğu ve bu yönüyle çoğu dilden üstün olduğu,
 3. Türkçe 120.151 kelimedede bulunan 788.316 harfin dağılımında, en sık “a” harfinin kullanıldığı, bunu “e” ve “k” harfinin izlediği, bu üç harfle metinlerin %30’unun yazıldığı,
 4. Türkçe harflerin en sık kullanılanlardan en az kullanılanlara doğru aekil mrntı suydo büsz gçph cvğöfj olarak sıralandığı, İlk beş sırada 3 sesli bir sessiz harfin, ilk on sırada ise 4 sesli, 6 sessiz harfin yer aldığı, en az kullanılan harflerin v, ğ, ö, f ve j harfleri olduğu,
 5. Türkçede ilk üç sıraya yerleşen “a, e, k” harfleriyle metinlerin %30,10’u, ilk beş sıraya yerleşen “a, e, k, i, l” harfleri ile metinlerin %43,20’si, ilk on sıraya yerleşen “a, e, k, i, l, m, r, n, t, ı” harfleriyle metinlerin %68,65’i yazılmaktadır. Bu yönüyle çoğu dilden üstün durumdadır.
 6. Türkçede sesli harfler %41,22 sessiz harfler ise %58,78 oranında kullanılmaktadır. Sesli harflerin çok kullanılması ilk okuma yazma öğretimini kolaylaştırıcı olmaktadır.
 7. İlk okuma yazma öğretimi açısından sessiz harflerin sürekli ve süreksiz olması da önemlidir. Türkçede sürekli sessizler fazla kullanılmaktadır.
 8. Türkçedeki kelimelerin ilk ve son harflerinde en sık ‘k’ ve ‘a’ harfi kullanılmaktadır. Bu durum ilk okuma yazma öğretiminde ‘k’ ve ‘a’ harfiyle başlayan kelimelerin daha çok ve öncelikli olarak öğretilmesini gerektirmektedir.
 9. Türkçe kelimelerin ilk ve son harflerinde “k, a, b, d, e, t” gibi harflerin sık kullanılması okuma sürecinde görsel tanıma ve baskın ayırt etme düzeyini artırmakta, kelimelerin daha çabuk ve kolay tanınmasını getirmektedir.
 10. Türkçe kelimelerin dörtte biri sesli dörtte üçü ise sessiz harflerle başlamaktadır. Diğer taraftan kelimelerin %40’ı sesli %60’ı ise sessiz harflerle bitmektedir.
 11. Türkçe kelimelerin yarıdan fazlası süreksiz sessizlerle başlamaktadır. Bu durum kelime sonunda iyice artmakta %68,76’ya çıkmaktadır. Kelimelerin çoğunluğunun sürekli sessizlerle başlaması ve bitmesi öğretim sürecini kolaylaştırıcı olmaktadır. Kelimelerin sonundaki seslerle melodi oluşturma, sesi uzatma, yükseltme, ritim, prosodi, tonlama yapma, oyun oynama gibi işlemler öğrenme sürecini zevkli hale getirmekte ve kalıcılığı artırmaktadır.
 12. Araştırmada sonunda elde edilen aekil mrntı suydo büsz gçph cvğöfj sıralaması 2005 Türkçe Öğretim Programındaki harf sıralamayla büyük oranda örtüşmekte ancak 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programında verilen harf sıralamasıyla örtüşmemektedir. Kısaca 2017 Türkçe Öğretim Programında verilen harf öğretim sıralaması Türkçede en sık kullanılan harf sıralamasına uygun değildir.
- Sonuç olarak ses, harf ve kelime kullanımı yönüyle Türkçenin çoğu Avrupa dilinden üstün olduğu ve bu yapının Türkçenin öğretim üstünlüğünü artırdığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre Ülkemizde etkili bir ilk okuma yazma öğretimi açısından;

- 2017 Türkçe Öğretim Programında verilen harf sıralamasının dilimizin yapısına uygun düzenlenmesi,

- Öğretilecek kelimeler ilk ve son harfine göre sık kullanılan harflerden seçilmesi,
- Ders kitap ve materyallerin yenilenmesi,
- Türkçemizin öğretim üstünlükleri konusunda yeni araştırmaların yapılması, önerilmektedir.

Kaynaklar

- Armbruster, B. ve Osborn, J. (2001). Put Reading first. The research building blocks for teaching children to read. Jessup: National Insitute for Literacy.
- Baddeley, A. (1992). La mémoire humaine: théorie et pratique, Grenoble: PUG.
- Béatrix Köhler, D. ve Martin D.(2002). Je lis en couleur. Une démarche d'enseignement de la lecture face aux acquis de la recherche, Lausanne: HEP.
- Bina, D. (2011). La syllabe dans l'écriture inventée en français, (these de doctorate), Université Toulouse le Mirail -Toulouse II, Français.
- Dehaene, S. (2007). Les neurones de la lecture, Paris: Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2011). Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe, Paris: Odile Jacob
- Dehaene. S. (2003). Les bases cérébrales d'une acquisition culturelle: la lecture. In Jean-Pierre Changeux (Ed.), Gènes et Culture, Paris: Odile Jacob, p. 187–199.
- Dufeu, B. (2001). L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, <http://www.francophonie.org> adresinden 03.04. 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Estienne, F. (2000). L'écriture en chantier, Editeur Masson Elsevier.
- Forman B., Lundberg I. ve Beeler T. (1998). Phonemis awareness in young children, a classroom curriculum, Montréal:Chenelière/McGraw-Hill.
- Giasson, J. (1995). La lecture: De la théorie à la pratique, Montréal :Éditeur Gaëtan Morin.
- Giezendanner, F. D. (2008). Identification meilleure et Lecture plus rapide en minuscule, Les minuscules augmentent l'identité visuelle des mots <http://icp.ge.ch/sem/cms-spip/spip.php?article546>.
- Gombert, J. E. ve Fayol M. (1992). Psychologie cognitive de la lecture; Paris: PUF.
- Güneş, F. (2007). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma, Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2011).Y azma Verimliliği Açısından F Klavye, T.C. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Verimlilik Genel Müdürlüğü, Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi, 23 (273-274), 16-19.
- Güneş, F. (2012). Okumada Küçük Harflerin Büyük Gücü, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(10), 93-108.
- Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller, Ankara: PegemA Yayınları.
- Güneş, F. (2016).Türkçenin Öğretim Üstünlükleri ve Zenginlikleri, Milli Eğitim Dergisi, 45 (210), 93-114.
- Jaffré, J-P. et Fayol, M. (1997). Orthographes, Des systèmes aux usages, Paris: Flammarion, Collection Domino.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. Gazi Ün. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (2), s. 293-307.
- Le Petit, R. (2016). Dictionnaire Le Petit Robert de la langue française, www.lerobert.com/

- Leclerc, J. (2009). L'aménagement linguistique dans le monde? 07.04.2010 tarihinde <http://www.tlfq.ulaval.ca> adresinden erişilmiştir.
- Leon, P. R. (1996). Changements et variations phonétiques en français: facteurs linguistiques et sémiotiques. *Revue de Phonétique Appliquée*, 120, 201-219.
- MEB. Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Bibliothèque et Archives Canada.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto, Canada
- Morais, J. (1994). L'art de lire, Paris: Editions Odile Jacob.
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction, Rockville: National Institute of Child Health and Human Development.
- OCDE, CERI, Ontario, (2007). Recherche sur le cerveau, apprentissages et acquisition de la lecture,
- Onan, B. (2016). Söz Varlığı Terminolojisi Üzerine Bir Analiz Çalışması, Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Dergisi, 45 (210), s.11-30.
- Québec (2011). Écrire Au Primaire, Programme de recherche sur l'écriture, Gouvernement du Québec
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D. ve Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading, *Psychol Sci*, 2, 31-74.
- Rosenthal, V. (2001). Approche microgénétique du langage et de la perception. *Texte !* 12 Aralık 2011 tarihinde http://www.revue_texto.net/Inedits/Rosenthal/Rosenthal_Micro1.html adresinden erişilmiştir.
- Sprenger-Charolles, E. (2003). Apprentissage de la lecture et dyslexie, L'apport des sciences cognitives, 11.12.2004 tarihinde www.coridys.asso.fr adresinden erişilmiştir.
- Sprenger-Charolles, L. ve Colé, P. (2003). Lecture et dyslexie: Approche cognitive, Paris: Dunod.
- Stanke, B. (2001). L'apprenti lecteur : activités de conscience phonologique. Montréal: Chenelière
- Tardif, J. (1997). Pour un enseignement stratégique, Montréal: Editions Logiques.
- TDK (2011). Türkçe Sözlük, 11. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu
- Totereau, C. (2005). Acte de lire, Genève: Delachaux et Niestlé.
- Ziegler, J. C. ve Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

İki Dilli Türk Çocuklarının Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi

Dr. Öğretim Üyesi Gülnur AYDIN

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

gulnur.aydin@adu.edu.tr

Öğr. Gör. Selcen AYDOĞAN

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

selcenaydogan@gmail.com

Özet: Anlatım becerilerinin gelişmesi dilde yetkin olmanın göstergelerindedir. Yazılı anlatım becerisi ise temel dil becerileri arasında en son gelişenidir. Dinleme, konuşma, okuma becerilerinde belirli bir seviyeye gelmeden yazma becerisinin sağlıklı şekilde gelişmesi beklenemez. İngiltere’de ve Hollanda’da yaşayan, anne babası Türkçe konuşan; ancak öğrenimini İngilizce ve Flemenkçe görmek zorunda olduğundan dil sorunları yaşayan çocuklar için yazılı anlatımın önemi daha büyüktür. Bu araştırmanın amacı, İngiltere ve Hollanda’daki 10,3-11,5 yaş aralığındaki Türk çocuklarının yazılı anlatımlarını buluş planlama ve anlatım becerileri bakımından incelemektir. Bu bağlamda nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, her iki ülkeden 15’er Türk çocuğunun yazdığı “bilgisayarın faydaları ve zararları” konulu metinlerin Konedralı ve Özder (2007) tarafından geliştirilmiş “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği (KDÖ)” ile değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmacılar arası uyum geçerliliği sağlamak amacıyla her bir öğrenci için KDÖ ikişer kez doldurulmuş, ortalamaları alınmıştır. Böylelikle her öğrencinin aldığı toplam puanlar belirlenmiş, Türkçe yazılı anlatım becerileri bakımından iki ülke karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilere ait cümlelerle bu değerlendirmeler desteklenmiştir. Araştırma sonucunda, -ana dilleri Türkçe olmasına rağmen- hem Hollanda’da hem de İngiltere’de yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazılı anlatım becerilerinin buluş, planlama ve anlatım boyutlarında düşük puanlar aldıkları; İngiltere’ye göre Hollanda’da yaşayanların puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yazılı anlatım becerisi, iki dilli Türk çocukları, Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği, İngiltere, Hollanda.

Investigating the Written Expression Skills of Bilingual Turkish Immigrant Children

Abstract: The development of narrative skills is indicative of being competent on the language. Written expression skills are the latest to develop among basic language skills. It is unlikely that the writing skills will develop in a healthy manner without reaching a certain level in listening, speaking, reading skills. Children of Turkish immigrants who live in the UK and in the Netherlands are exposed to Turkish at home due to the Turkish speaking parents but at the same time they are educated in English and Dutch at school. They are likely to experience various language problems thus the development of their writing skills are of utmost importance. The aim of this research is to examine the Turkish immigrant children in the UK and in the Netherlands that are between 10.5-11.5 of years of age. Specifically we aim to examine their written expressions in terms of invention planning and narrative skills. Qualitative approach has been adopted in this research. In this regards, we examined the essays written by children and evaluate them according to The "Composition Assessment Scale (CAS)" developed by Konedralı and Özder (2007). In order to ensure the compatibility between the researchers, the CAS was administered twice for each student and the average scores were used. The total scores of each student were calculated and children in countries were compared in terms of their Turkish writing skills. In addition, these assessments were supported by the students’ own sentences. As a result, we conclude that bilingual Turkish children in either country have low scores on inventions planning and narration dimensions of Turkish written expression skills. It is also found that the scores of those living in the Netherlands according to the UK are lower.

Keywords: Written expression skills, bilingual children, Composition Assessment Scale, UK, Netherlands.

1. Giriş

Dil, bütün zihinsel süreçleri harekete geçiren, aynı zamanda bu süreçlerin geliştirilmesine de katkı sağlayan bir unsurdur. Bu unsurun yaşanan sosyal çevre ve bu çevredeki etkileşimlere göre şekillendiği açıktır. Çok uluslu ve çok kültürlü çevrelerde yaşayanlar için sosyal çevre daha belirleyici bir rol oynamaktadır. Dünyada bu anlayışın zorunlu (savaşlar, ekonomik koşullar, politikalar vb.) ya da isteğe bağlı (bir yabancı ile evlenme, eğitim, kariyer olanakları vb.) göçler yoluyla yaygınlaştığı görülmektedir. Yaşadığı yerden başka bir yere göç etme durumu, yanında bazı problemleri de getirmektedir. Bir çocuğun bu problemlerle başa çıkabilme becerisi ise yetişkinlerinki kadar kolay değildir. Çocukların yaşadığı topluma uyum sağlamaları ve eğitim faaliyetlerinin sistematik olarak ilerleyebilmesi için özellikle o toplumun dil becerilerinde yetkinlik kazanmaları gerekmektedir. Bu durum da iki dilliliği ortaya çıkarmaktadır.

İki dillilik, “iki dilin alternatif şekilde kullanım pratikliğine sahip olunması” (Weinreich, 1968: 1); “aynı birey tarafından iki veya daha çok dilin alternatif şekilde kullanımı” (Mackey, 1970: 554) ya da “her iki dilin iyi derecede bilinmesi” (Kielhöfer-Jonekeit, 1998: 91) şeklinde tanımlanmaktadır. Bloomfield (1933: 55) ise yeni bir dilin tam öğrenilmesinin, doğuştan kazanılan dilin kaybolmasıyla sona ermemesi sonucunda ortaya çıkan durumu iki dillilik olarak açıklamaktadır. İlgili literatür tarandığında iki dillilik ile alakalı iki farklı tür görülmektedir. Bunlar kendiliğinden iki dillilik (simultaneous bilingualism) ve sıralı iki dillilik (sequential bilingualism)’dir. Burada belirleyici olan ikinci dili öğrenme başlangıcıdır.

Kendiliğinden iki dilli çocuklar, iki dili de doğumdan itibaren ilk dil edinimi şeklinde öğrenirler (Meisel, 1989). Doğumdan itibaren bütün bireyler, benzer sesleri çıkarmaktadır. Bu seslerin pekiştirilip kalıcı hale gelmesi ya da kullanılmaması, çevrede konuşulan dilin bebek zihninde şekillendiğinin göstergesidir. İşte bu noktada, farklı dillere maruz kalan bebekler bu dillerin ses ve yapı özelliklerine hakim olarak yetişebilir, aynı anda farklı diller öğrenebilirler. Sıralı iki dilli çocuklar ise genellikle üç yaşından sonra ve ilk dili öğrendikten sonra ikinci dili öğrenen gruptadır (Genesee, Paradis & Crago, 2004). Ana dilinden başka dil bilmeyen ve eğitim öğretim ortamında ya da farklı bir ülkeye yerleşerek yeni bir dile maruz kalan çocuklar için sonradan öğrenilen ikinci dil, sıralı (ardışık) iki dilliliği doğurmaktadır. Sıralı iki dilli çocukların, kendiliğinden iki dilli çocuklardan daha dezavantajlı olduğu düşünülebilir. Çünkü sıralı iki dilli çocuk, sosyal çevresinde ve eğitim ortamlarında alışkın olduğu dilin sesletim, söz dizimi ve gramatik yapısını, öğreneceği dile adapte etmek için bir sürece ihtiyaç duymaktadır. Bu sürecin verimliliği ise geliştirilen öğretim programı, kullanılan materyaller, eğitimci niteliği, ebeveyn desteği ve bireysel faktörlere bağlıdır. Cummins (1979) iki dilli çocukların okul başarısının bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim ile dil gelişimi arasındaki ilişkiye bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle okulda ikinci dili öğrenen sıralı iki dilli çocukların akademik başarısının ve okula uyumunun kısa sürede sağlanabilmesi için dilsel beceriler açısından belirli bir seviyeye hızlı bir şekilde ulaşmaları gerekmektedir.

İngiltere ve Hollanda farklı pek çok ülkeden yapılan göçler düşünüldüğünde hem kendiliğinden iki dilli hem de sıralı iki dilli çocukların çoğunlukta olduğu ülkelerdendir. Türkiye’den yapılan göçler de bu kapsamda değerlendirilmektedir. Bu ülkelerde yaşayan, anne babası Türkçe konuşan; ancak İngilizce ve Flemenkçe öğrenim gören çocuklar için ana dillerinde kendilerini ifade edebilme becerileri oldukça önemlidir. Çünkü nasıl bir süreç yaşarlarsa yaşasınlar bir İngiliz ya da bir Hollandalı gibi değil, azınlık statüsünde toplumsallaşmaya çalışmaktadırlar.

“Azınlık çocukları açısından içinde yaşanılan ülkenin dilinin öğrenilmesinde elbette bu dilin konuşucularının çoğunlukta bulunduğu toplumsal çevre önemlidir. Hatta azınlık çocuklarının yaşadıkları ülkenin dilinin öğretildiği okullardaki öğretim-öğrenme süreçlerinde verilen bilgi ve becerilerden çok daha fazlasını toplumsal çevre sunar” (Yaman ve Dağtaş, 2015). İngiltere ve Hollanda’daki sosyal çevrelerinde ve öğrenim hayatlarında ana dillerinden ziyade toplum dilini baskın olarak kullanan Türk çocuklarının Türkçe ile ilgili sorunlar yaşadıkları bilinmektedir.

Yağmur, (2010: 239) Almanya, Danimarka ve Hollanda gibi ülkelerin ilk ve orta dereceli okullarında anadilde konuşmanın yasaklandığını, bu durumun Batı Avrupa’da yetişen 2 milyon civarındaki Türk gençliğinin anadili gelişimini çok olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Ana dili gelişimiyle ilgili benzer durum, -her ne kadar Batı Avrupa’daki gibi bir yasaklama olmasa da- sosyal çevrede ve öğrenim ortamlarında kullanılan dilden dolayı İngiltere’de de geçerlidir. Her iki ülkede de çocukların ana dillerini hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etmelerinde ciddi sorunlar olduğu gözlenmektedir (Aydın ve Gün, 2018; Yaman ve Dağtaş, 2015; Tatar-Kırılmış ve Çelebi, 2015; Güleç ve Yaman, 2014; Aşçı, 2013; Yağmur, 2010; Yağmur, 2009).

Bu araştırmanın amacı, İngiltere ve Hollanda’daki 10,3-11,5 yaş aralığındaki Türk çocuklarının yazılı anlatımlarını buluş planlama ve anlatım becerileri bakımından incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

İngiltere ve Hollanda’da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatım becerilerinde;

- buluş becerileri bakımından,
- planlama becerileri bakımından,
- anlatım becerileri bakımından,
- toplam beceri düzeyleri bakımından

anamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel verilerin toplanarak nicele dönüştürüldüğü iki aşamalı bir yöntem izlenmiştir. Öncelikle İngiltere Nottingham’da ve Hollanda Rotterdam’da yaşayan 15’er Türk çocuğundan “bilgisayarın yararları ve zararları” konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiş, daha sonra bu kompozisyonlar 25 maddelik “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği” ile tek tek puanlanmıştır.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmada amaca uygun örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin kullanılmasında araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması, daha az maliyetli olması, tanıdık bir örneklem üzerinde çalışmanın araştırmacılar için daha kolay olması (Yıldırım ve Şimşek, 2006) belirleyici olmuştur. Araştırmada İngiltere Nottingham’dan 15 ve Hollanda Rotterdam’dan 15 olmak üzere toplam 30 Türk çocuğuna (annesi-babası Türk) ulaşılmıştır. Belirtilen 15’er çocuğa herhangi bir kurum vasıtasıyla değil, bizzat tanışılan ailelerle kurulan iletişimler sonucunda ulaşılmıştır. Buna göre çalışma grubuna alınan çocuklara yönelik bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 1

Araştırma Grubunun Ülke, Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Yaş aralığı	İngiltere		Hollanda		N
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
10,3 - 11,00	4	1	4	2	11
11,00 - 11,5	7	3	4	5	19
Toplam	11	4	8	7	30

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın katılımcıları İngiltere’den 11 kız 4 erkek çocuk; Hollanda’dan ise 8 kız 7 erkek çocuktan oluşmaktadır. Çocukların araştırmaya katılımları için öncelikle ailelerinden izin alınmış, daha sonra ise kendilerinin bu araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorularak gönüllü olanlar dahil edilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2017 yılı Aralık ayında, bizzat araştırmacılardan biri tarafından belirtilen ülkelere gidilerek toplanmıştır. Veri toplama sürecinde izlenen aşamalar aşağıdaki gibidir.

1. Öncelikle yabancı ülkelerde yaşayan anne ve babası Türk çocukların dahil oldukları eğitim sisteminden dolayı Türkçelerinde eksiklikler gözlemlenmiş, bunların Türkçe yazılı anlatım becerisi boyutunda ne durumda olduklarına dair araştırma yapılmasının uygun olacağı kanaatine varılmıştır.

2. Araştırma yapılacak dil becerisi alanı belirlendikten sonra, İngiltere Nottingham'da ve Hollanda Rotterdam'da yaşayan ve daha önce tanışılan Türk ailelerin de yardımıyla yeni Türk ailelerine ulaşılmıştır. Bu ailelere araştırma hakkında bilgiler verilmiş, çocuklarının araştırma katılımcısı olması noktasında izinler alınmıştır. Ardından, çocuklara ulaşılarak araştırmaya dahil olmak isteyip istemedikleri tek tek sorulmuştur.

3. Araştırmaya dahil olmayı kabul eden çocuklardan “bilgisayarın faydaları ve zararları” ile ilgili kompozisyon yazmaları istenmiş; daha sonra yazdıkları metinler kendilerinden toplanmıştır.

4. Çocuklardan toplanan metinler Konedralı ve Özder (2007) tarafından geliştirilmiş olan “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği (KDÖ)” ile değerlendirilmiştir. KDÖ yazılı anlatımda buluş (5 madde), planlama (8 madde) ve anlatım (12 madde) becerilerini ölçen 25 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde için çok yetersiz (1), yetersiz (2), kısmen yeterli (3), yeterli (4) ve çok yeterli (5) olmak üzere derecelendirme yapılmıştır. Konedralı ve Özder (2007), tüm ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısını .80; buluş alt boyutunu .86, planlama alt boyutunu .80 ve anlatım alt boyutunu da .79 olarak tespit etmiştir.

5. Araştırmacılar arası uyum geçerliliği sağlamak amacıyla her bir öğrenci için KDÖ her iki araştırmacı tarafından da doldurulmuş, ortalamaları alınmıştır. Böylelikle her öğrencinin aldığı toplam puanlar belirlenmiş, Türkçe yazılı anlatım becerileri bakımından iki ülke karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

6. Araştırma sonunda öğrenci kompozisyonlarından bazı örnek ifadeler müdahale edilmeksizin (yapılan yanlışlarla) sunulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS for Windows 22.00 paket programında hesaplanmıştır. İngiltere'deki çocuklar ile Hollanda'daki çocuklar arasında yazılı anlatımın buluş, planlama ve anlatım becerileri boyutları ile toplam beceri düzeyleri bakımından fark olup olmadığını tespit etmek için t testi yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

İngiltere ve Hollanda'daki 10,3-11,5 yaş aralığındaki Türk çocuklarının yazılı anlatımlarındaki buluş planlama ve anlatım becerilerine dair bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 2

İngiltere ve Hollanda'daki Türk Çocuklarının “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği-Buluş Becerileri” Alt Boyutuna Ait t Testi Sonuçları

Ülke	N	\bar{x}	SE	SD	t	df	p
İngiltere	15	9.93	1.01	3.91	1.855	19.700	.074
Hollanda	15	7.86	0.46	1.08			

Tabloya bakıldığında İngiltere ve Hollanda'daki Türk çocuklarının “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği-Buluş Becerileri” alt boyutunda İngiltere'deki Türk çocuklarının aritmetik ortalaması (\bar{x} =9.93), Hollanda'daki Türk çocuklarının aritmetik ortalamasından (\bar{x} =7.86) daha yüksek olsa da, İngiltere ve Hollanda'da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatım- buluş alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülecektir ($p > .05$). Bu durum, yeni/yaratıcı fikirleri

Türkçe yazılı ifade etme noktasında her iki ülkede yaşayan çocukların aynı düzeyde oldukları anlamına gelmektedir.

Tablo 3

İngiltere ve Hollanda'daki Türk Çocuklarının "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği-Planlama Becerileri" Alt Boyutuna Ait t Testi Sonuçları

Ülke	N	\bar{x}	SE	SD	t	df	p
İngiltere	15	16.20	2.02	7.84	2.129	17.748	.042*
Hollanda	15	11.60	0.74	2.89			

*p> .05

Tablo 3'te İngiltere'deki Türk çocukları ile Hollanda'daki Türk çocuklarının "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği-Planlama Becerileri" alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir (p> .05). İngiltere'deki Türk çocukları, yazılı anlatım- planlama alt boyutunda (\bar{x} =16.20) Hollanda'daki Türk çocuklarından (\bar{x} =11.60) daha başarılıdır.

Tablo 4

İngiltere ve Hollanda'daki Türk Çocuklarının "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği-Anlatım Becerileri" Alt Boyutuna Ait t Testi Sonuçları

Ülke	N	\bar{x}	SE	SD	t	df	p
İngiltere	15	23.93	2.75	10.66	2,245	17,855	.033*
Hollanda	15	17.33	1.03	3.99			

*p> .05

Tablo 4'te de İngiltere'deki Türk çocukları ile Hollanda'daki Türk çocuklarının "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği-Anlatım Becerileri" alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir (p> .05). İngiltere'deki Türk çocukları yazma becerisi- anlatım alt boyutunda (\bar{x} = 23.93) Hollanda'daki Türk çocuklarından (\bar{x} = 17.33) daha başarılıdır.

Tablo 5

İngiltere ve Hollanda'daki Türk Çocuklarının "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği" Toplam Puanlarına Ait t Testi Sonuçları

Ülke	N	\bar{x}	SE	SD	t	df	p
İngiltere	15	50.06	5.65	21.90	2,20	17,648	.036*
Hollanda	15	36.80	2.05	7.97			

*p> .05

Tablo 5'e bakıldığında, İngiltere'deki Türk çocukları ile Hollanda'daki Türk çocuklarının "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği" toplam beceri puan ortalamaları arasında İngiltere lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir (p> .05). Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği'nden alınabilecek puanların 125: Çok yeterli, 100: Yeterli, 75: Kısmen yeterli, 50: Yetersiz, 25: Çok yetersiz olduğu düşünülürse her ne kadar yazı yazma becerilerinde İngiltere'deki Türk çocukları (\bar{x} = 50.06) Hollanda'daki Türk çocuklarından (\bar{x} = 36.80) başarılı gibi görünse de toplam puanlarının çok yetersiz ve yetersiz derecelerinde olduğu görülmektedir. Bu durum her iki ülkede de çocukların dengeli iki dillerle olmayışları ile açıklanabilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların tamamı Türk anne-babaya sahip olsa da, eğitim öğretim ortamlarında ve sosyal çevrelerinde, ağırlıklı olarak yaşadıkları ülkenin diline maruz kalmaktadırlar. Çocukların Türkçe yazılı dil kullanmada yetersiz kalmaları, Türkçeyi yaşadıkları ülkenin dili kadar aktif kullanmamalarından, ailelerinse buna çok fazla müdahale etmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin kompozisyonlarından örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

“..ödevin için bilgi bulabilirsin hemde online video oyunları. video oyunlardan birazları faydalı. internetteki biraz oyunlar sana matematik gibi şeyler öğretiyor...” (İ-3)

“...merak ettiğin seyleri google a yazabilirsin istedin elbise veya baska seyler alırsın. Oyun oynayabilir. Okul için ders yapılır. Çok bakarsan gözler kötü olur...” (H-5)

“..hem de internetten email gönderebilirsin. emaille arkadaşlarına veya patronuna bilgi veriyorsun ve önemli şeyler gönderebilirsin...” (İ-6)

“...İnternet kullanılır. Youtube da video ve müzik dinlenir. Google da bilgi sorulabilir. Türkiye deki tanıdıklarla camera görüşmesi olur...” (H-8)

“Bilgisayarların hep faydaları ve zararları vardı Faydaları internete gire bilirsiniz ve bilgi alabilirsiniz İnsanlara sosleşe bilirsiniz ve fotoğraflarınız anlaşırdı bilirsiniz İnternete üzere alışveriş yapabilirsin ve bir şeyizley bilirsiniz...” (İ-7)

“...Bilgisayarın zararları da vardır. Mesela internette kötü resimler görülür. Kötü reklame görünebilir. çok oyun oynarsa basın ağrır...” (H-10)

“...Faydalar alırsın yapmak Hayatı kolaylaştır mamıza yardım. cı olur. uzaktaki akrabalar ımızla gorusuruz Bilgileniriz cugu seylerde Babam odmelerimizi oradan yaparız Annem yemek tarifleri alır...” (İ-9)

“Bilgisayarla programa yapılabilir. İşyerinde programayla iş yapılır. Planlar bilgisayarla yapılır. Daha kolay halledilir. Bilgisayar işlerde zaman kazanılır...” (H-12)

“Bilgisayar iyi değil, çünkü hiç dışarıya gidemesin. Hiç iyi değil gözler için çünkü radiation bilgisayar çalışırken sıcak yapıyor kendisini. Şişman yapıyor insanı. Stress yapıyor. hiç bilmidin kötü insanları konuşabilirsin...” (İ-10)

“...Çok fazla ilgilendimde gözlerimde Yanma ve başım da ağrı yapıyor onun için bilgi sayarın yanından kerek Duymadıkça uzak kalmayı tercih Ediyorum.” (H-14)

“...bence bilgisayar çok faydalı ve işe yarar bir teknolojik alet dir ama yanlış şeyler için kullanıp İnsanlara zarar verenlerde malesef olabiliyor.” (İ-13)

“Dünyada heR yeRi hakkında bilgileniyorsun ucRetsiz internet uzeRinde goRusmeni SaglaR Muziek Film ucRetsiz bakabilmek ev doktoRundan online randavu alabilmek...” (H-15)

“...Teknoloji insanların hayatında çok büyük yer kaplıyor. Teknolojinin faydaları: Birşey araştırabilirsin; Birşey izleyebilirsin; dersine yardım alabilirsin; oyun oynayabilirsin; Okuldan sonra baka bilirsiniz; hayatının bütün okuldan hariç geri kalanını geçirebilirsiniz. Teknolojinin dis avantajları obezide olabilirsiniz ve yanımızda büyük olduğu için rahat” (İ-15)

4. Sonuç ve Öneriler

İngiltere ve Hollanda'daki 10,3-11,5 yaş aralığındaki Türk çocuklarının yazılı anlatımlarını buluş planlama ve anlatım becerileri bakımından incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırma sonucunda, yazılı anlatımda “buluş” becerileri bakımından İngiltere ve Hollanda'daki çocuklar arasında fark olmadığı; ancak “planlama” ve “anlatım” becerileri bakımından İngiltere'de yaşayanlar lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

- Kompozisyon değerlendirme ölçeğinden alınan toplam puanlar değerlendirildiğinde ise yine İngiltere'deki çocukların Hollanda'dakilere göre daha başarılı oldukları; ancak ölçekten alınabilecek toplam puanlar düşünüldüğünde yetersiz düzeyde oldukları görülmüştür.

Her iki ülkede de çocukların Türkçe yazılı anlatım bakımından yetersiz durumda olmaları, genel olarak dengeli iki dilliler olmayışları ile açıklanabilir. Araştırmaya dahil edilen çocukların tamamı Türk anne-babaya sahip olsa da, eğitim öğretim ortamlarında ve sosyal çevrelerinde, ağırlıklı olarak yaşadıkları ülkenin diline maruz kalmaktadırlar. Çocukların Türkçe yazılı dil kullanmada yetersiz kalmaları, Türkçeyi yaşadıkları ülkenin dili kadar aktif kullanmamalarından, ailelerinse buna çok fazla müdahale etmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonuçları çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- İngiltere ve Hollanda'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe ile ilgili yeterliliklerini, daha da özelde yazılı anlatım becerilerini geliştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığınca çeşitli eğitim-öğretim programları düzenlenebilir.
- Aileler ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen öğretmenlerin dengeli iki dillilik konusunda bilinçlendirilmesi için çalışmalar yapılabilir.
- İki dilli çocuklara Türkçe yazılı anlatım becerilerini çekici kılacak etkinlik ve uygulamalar geliştirilebilir.

Kaynaklar

- Aşçı, U. D. (2013). İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (interference). *Bengü Bitig Ahmet Bican Ercilasun Armağanı*, 97-118.
- Aydın, G. ve Gün, M. (2018). Çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların Türkçe sözlü dil becerilerinin yanlış çözümlene yöntemine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 325-342.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt Rinehard and Winston (Edt.), New York.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-51.
- Genesee, F., Paradis, J. & Crago, M. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Brookes.
- Güleç, İ. ve Yaman, H. (2014). İki dillilere Türkçe dil bilgisi öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi İngiltere örneği, III. *Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s. 87-104) Sakarya: Sakarya Üniversitesi (https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34404557/1406067910-seak-bildiriler-kitabi-pdf.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1521979316&Signature=VGO3MWtpabusCylJHL0NQoyl0oU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DYabancılar_Turkce_Ogretiminde_Kasitli_K.pdf adresinden 24.03.2018 tarihinde elde edilmiştir).
- Kielhöfer, B-Jonekeit, S. (1998). *Zweisprachige Kindererziehung*. 10. Auflage, Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- Mackey, W. (1970). *Bilingualism as a world problem*. Montreal, Harvest House.
- Meisel, J. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss*. K. Hyltenstam L. Obler, 13-40. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tatar Kırılmış, İ. ve Çelebi, C. (2015). İngiltere'de anadil olarak Türkçe dersi alan öğrencilerin Türkçe kelime dağarcığı. *Studies of the Ottoman Domain*, 5(8). 1-41.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact*. Mouton Publishers, The Hague.

- Yağmur, K. (2009). Batı Avrupa’da anadili Türkçe olan öğrencilere Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ve kuramsal sorunlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* içinde (ss. 221-230). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa’da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig, Güz*, (55), 221-242.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). İngiltere’deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: Swot analizi örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4). 47-82.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Kurs Programları

Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
esinsahin25@gmail.com

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
abdsahin25@hotmail.com

Öğrt. Gör. Mesout KALIN SALI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, TÖMER
mesut.salih@gmail.com

Kübra EMRE

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi
kbra.emre92@gmail.com

Özet: Hayat boyu öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olan yaygın eğitim, örgün eğitimle eş zamanlı veyahut örgün eğitim haricinde gerçekleştirilen tüm yetişkin eğitimi faaliyetleridir. Halk eğitimi merkezleri de yaygın eğitimin sürdürüldüğü en geniş teşkilat ağına sahip Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlardır. Türkiye’de son yıllarda hayat boyu öğrenme anlayışı ve Avrupa Birliği uyum süreci neticesinde yaygın eğitime ve yabancı dil öğrenmeye verilen önem her geçen gün artmaktadır. Bununla beraber Türkiye’nin dışarıdan gelen göçlere açık kapı bırakması, uluslararası öğrenci politikaları, uluslararası arenada artan Türkiye’nin etkinliği gibi nedenler Türkçe öğrenmeye olan yoğun ilgiye zemin hazırlamış ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine olan talebi artırmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesindeki halk eğitimi merkezlerinde açılan pek çok kurstan biri de yabancı dil olarak Türkçe kurslarıdır. Bu kurslar, gelişigüzel, plansız ve programsız gerçekleştirilmemekle beraber Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan kurs programlarına tabidir. Yabancı dil olarak Türkçe dersleri de diğer kurslar gibi bir kurs programı çerçevesinde sürdürülmektedir. Bu çalışmada, bugüne kadar Millî Eğitim Bakanlığınca yayımlanan tüm yabancı dil olarak Türkçe kurs programları incelenmiş ve tanıtılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kurs Programları, Millî Eğitim Bakanlığı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.

Turkish as a Foreign Language Course Programs Published by the Ministry of National Education

Abstract: Non-formal education, which is an integral part of lifelong learning, is all adult education activities carried out with the exception of co-educational or structured education with structured education. The public education centers are also the institutions affiliated to the Ministry of National Education, which has the widest organizational network in which non-formal education is maintained. The importance given to non-formal education and learning a foreign language is increasing every day in Turkey in recent years with the understanding of lifelong learning and the European Union harmonization process. Nevertheless, the motives such as leaving the doors open to migration from abroad, international student policies, and Turkey’s increasing effectiveness in the international arena, have paved way for the intense interest in learning Turkish and demand for Turkish to be taught as a foreign language. Among many of the courses opened in Lifelong Learning Directorate General of Ministry of Education is the Turkish as foreign language courses in the public education centers. These courses are subject to course programs published by the Ministry of National Education, as well as being carried out smoothly, planned and scheduled. Turkish language courses as a foreign language are carried out within the scope of a course program like other courses. In this study, Turkish language programs as all foreign languages published by the Ministry of National Education have been examined and tried to be introduced.

Keywords: Teaching Turkish, Teaching Turkish as a foreign language, Ministry of National Education, Course programs.

1. Giriş

İhtiyaç algısının bilgi, teknoloji ve iletişim gibi faktörlerin derin etkisiyle yeniden şekillendiği günümüz dünyasının bilgi toplumunda ortaya çıkan zorlu rekabet koşulları, bireyin edindiği becerileri sürekli geliştirmesini ve bu becerilerin üzerine her geçen gün yenilerini eklemesini bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu noktada hayat boyu öğrenme hem bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına karşılık verilmesinde hem de ülkelerin en önemli varlığı olan insan kaynağının niteliğinin yükseltilmesinde, ekonomiye kazandırılmasında ve istihdam edilebilirlikte önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır (Aksoy, 2013).

Hayat boyu öğrenme, okullar ile sınırlı kalmayan; evde, işte, hayatın her alanında gerçekleştirilebilen; öğrenmenin yaş, sosyal, ekonomik statü ve eğitim seviyesine bakılmaksızın, herhangi bir engel olmadan sürdürülebileceğini gösteren temel kavramlardan biridir (hayatboyu.meb.gov.tr).

Avrupa’da temel bir politika olarak vurgulanan hayat boyu öğrenme, insanlara hayatları boyunca nitelikli eğitim almada eşit imkânlar sunan bir toplum ve toplumdaki bireylerin ihtiyaçlarını dikkate alan bir eğitim öğretim sistemi kurmak; hızlı bir değişim içerisinde olan iş ve meslek yapılarına bireylerin uyumlarını sağlamak; çağdaş hayatın her alanında bireylerin katılımını artırmak ve bu amaca yönelik olarak onları ihtiyaç duydukları niteliklerle donatmaktır (Gündoğan, 2003, akt. Samanlı ve Ocakçı, 2017).

Doğan (2017), Avrupa Birliği’nin hayat boyu öğrenme ve yabancı dil öğretimine verdiği önemi şöyle açıklamaktadır:

1990 sonrası Avrupa Birliği’nin (AB) eğitime, araştırmaya ve en önemlisi de bilgiye yatırım yapmasıyla gelişen bir dizi politikaların varlığının yabancı dil öğretimini de etkilediği söylenebilir. Bugün AB’ye üye ülkelerin yabancı dil öğretim politikalarının yapılandırılmasında en önemli başrol oyuncularından biri de Avrupa Konseyi’dir. Özellikle Lizbon Zirvesi’nde (2000) Avrupa ülkelerindeki eğitim ve yetiştirme sistemlerinin bilgi toplumunun, daha yüksek ve daha nitelikli istihdam ihtiyaçlarını karşılayacak bir düzeyde olması gerektiğinin altı çizilmiştir. Yetkili organ olarak Avrupa Konseyi, üye ülkelere yabancı diller, teknoloji kültürü, girişimcilik ve beşerî yetkinlikler, bilişim teknolojileri becerileri ve sosyal beceriler gibi temel becerilerin yaşam boyu öğrenme kapsamında kazandırılmasını içeren bir dizi hedefi gerçekleştirmek üzere çağrıda bulunmaktadır.

Türkiye, Avrupa Birliği uyum sürecinde bu çağrıya kayıtsız kalmamış ve belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için gerekli çalışmaları başlatmış, var olan çalışmaları da hızlandırmıştır. Bugün ülkemizde hem örgün hem de yaygın eğitimde çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yabancı dil öğretimine yönelik faaliyetler sürdürülmektedir. Özellikle hayat boyu öğrenme bağlamında devam eden yaygın eğitim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı yaygın eğitim kurumları tarafından gerçekleştirilmektedir. MEB’e bağlı halk eğitimi merkezlerinde yabancı dil öğretimine yönelik düzenlenen kurslarda; Almanca, Arapça, Boşnakça, Bulgarca, Çince, Fransızca, İngilizce, İspanyolca, Japonca, İtalyanca, Rusça, Yunanca ve yabancı dil olarak Türkçe gibi çeşitli diller öğretilmektedir.

Türkiye’nin gerek siyasi gerekse eğitim politikaları son yıllarda Türkçeye olan ilgi ve talebi artırmıştır. Yurt dışından eğitim görmek için gelen öğrenci sayısındaki artış, Türkiye’nin komşu ülkelerden gelen göçlere açık kapı bırakması gibi çeşitli etkenlerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi bir ivme kazanmıştır. MEB’e bağlı yaygın eğitim kurumlarında açılan yabancı dil olarak Türkçe kurslarının sayısının ve bu kurslara katılan kursiyerlerin sayısındaki artış bunun önemli bir göstergesidir.

Doğan (2017) Türkiye’de halk eğitimi merkezlerinde açılan yabancı dil kursları ve kursiyerlerine yönelik yaptığı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine MEB bünyesinde açılan kurs ve bu kurslara katılan kursiyerlerle ilgili bilgileri şöyle dile getirmektedir:

Son 6 yılda halk eğitimi merkezlerinde “Yabancılar için Türkçe Kursu”, Yabancılar için Türkçe Seviye A1 ve Yabancılar için Türkçe Seviye A2 adları altında toplamda 2.568 kurs açılmıştır. Yine son altı yılda ülke genelindeki halk eğitimi merkezlerinde açılan 2.568 “Yabancılar için Türkçe” kursuna toplamda 38.978 kişi katılmıştır. 2009-2015 yıllarında açılan *Yabancılar için Türkçe* kurslarına en fazla katılımın (23.102 kursiyer) 2014-2015 yılında gerçekleştiği görülmektedir. “Yabancılar için Türkçe”, kurs açılan tüm yabancı diller içinde 4’üncü sırada yer almaktadır.

Yukarıda bahsedilen yabancı dil kursları gelişigüzel, plansız ve programsız gerçekleştirilmemekle beraber Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan kurs programlarına tabidir. Yabancı dil olarak Türkçe dersleri de diğer kurslar gibi bir kurs programı çerçevesinde sürdürülmektedir. Bu çalışmada bugüne kadar Millî Eğitim Bakanlığınca yayımlanan tüm yabancı dil olarak Türkçe kurs programları incelenmiş ve tanıtılmaya çalışılmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi esas alınarak genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Tarama modelleri ise geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2007: 77). Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen yabancı dil olarak Türkçe kurslarının kurs programları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan yabancı dil olarak Türkçe kurs programları “Modüler programlar”, “Belirli Bir Yaş Grubuna Yönelik Hazırlanan Programlar” ve “Dil Düzeyleri Dikkate Alınarak Hazırlanmış Yetişkinlere Yönelik Programlar” şeklinde tasnif edilerek “Yaklaşım”, “Öğrenme-Öğretme Süreci”, “Kurs Süresi”, “Tema”, “Konu”, “Kazanım” ve “Ölçme ve Değerlendirme” gibi açılardan incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı ilk yabancı dil olarak Türkçe kurs programını 2012 yılında “Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1 Modüler Programı (Yeterliğe Dayalı)” adıyla yayımlamıştır. 2015 yılında aynı kursun devamı niteliğinde seviye A2 modüler programı yayımlanmıştır. Bu programlar A1 ve A2 şeklinde dil düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. 2016 yılında kursiyerlerin seviyeleri ve yaş kriterleri göz önünde bulundurularak 6 tane, 2017 yılında ise yine yaş ve dil düzeyleri göz önünde bulundurularak 3 tane kurs programı yayımlamıştır. Genel çerçeveye bakıldığında 2012 yılından günümüze toplamda 11 kurs programının yayımlandığı görülmektedir. Bu programların yıllara göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Kurs Programlarının Tarihler Göre Dağılımı

Yıl	Kurs Programları
2012	1. Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1 Modüler Programı (Yeterliğe Dayalı)
2015	1. Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2 Modüler Programı (Yeterliğe Dayalı)
2016	1. Yabancı Diller 6-12 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 1. Seviye Kurs Programı
	2. Yabancı Diller 6-12 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 2. Seviye Kurs Programı
	3. Yabancı Diller 6-12 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 3. Seviye Kurs Programı
	4. Yabancı Diller 13-17 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 1. Seviye Kurs Programı
	5. Yabancı Diller 13-17 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 2. Seviye Kurs Programı
	6. Yabancı Diller 13-17 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 3. Seviye Kurs Programı
2017	1. Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi
	2. Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi
	3. Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi

Tablo 1 incelendiğinde kurs programlarında modüler program, yaş, seviye ve dil düzeyi gibi değişkenlerin olduğu göze çarpmaktadır. Kurs programlarının bu değişkenler göz önünde bulundurularak tasnif edilmiş ve incelenmiştir.

Modüler Programlar

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1 Modüler Programı (Yeterliğe Dayalı)” ve “Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2 Modüler Programı (Yeterliğe Dayalı)” incelenmeden önce modüler program kavramı açıklanmalıdır. Fer (2000) modüler programları şu şekilde açıklamaktadır:

Modüler programlar, modüllerden oluşmaktadır. Modül, başlangıcı ve sonu olan, bireysel öğretimi esas alan, kendi içinde bütünlük gösteren, bir sistematik çerçevesinde düzenlenmiş öğretim yaşantılarından oluşmaktadır. Öğrencilerin belirli hedefe ulaşmasını sağlamaya dönük olarak her modül, birbiri ile uyumlu olarak çalışan belirli parçalardan oluşmaktadır. Modül, öğrencinin kendi hızında ilerlemesine ve kaydettiği başarının, kendisine anında bildirilmesine olanak sağlamaktadır. Geleneksel yaklaşımda içerik konu, ünite, ders olarak gruplaşırken; modüler yaklaşımda içerik, modüller çerçevesinde oluşmaktadır. Her bir modül, aşağıda belirtilen yedi aşamadan oluşmaktadır:

- Modülün tanımı
- Amaçlar
- Giriş standartları
- Öğrenme çıktıları (outcomes)
- Öğrenme ve öğretme yaşantıları
- Değerlendirme

Yabancılar için Türkçe seviye A1 ve A2 modüler programları genel olarak incelendiğinde, “İçindekiler” bölümünde yer alan başlıklar aşağıda sıralanmıştır.

- Ön Söz
- Yabancılar İçin Türkçe Seviye (A1-A2) Programına İlişkin Açıklamalar
- (Seviye A2 Tanımı)
- Meslek Elemanı Tanımı
- Giriş Koşulları
- İstihdam Alanları
- Eğitim-Öğretim Ortamları ve Donanımları
- Eğitimciler
- Ölçme ve Değerlendirme

- Belgelendirme
- Yatay ve Dikey Geçişler
- Eğitim Süresi
- Öğretim Yöntem ve Teknikleri
- İş Birliği Yapılacak Kurum ve Kuruluşlar
- Öğrenci/Kursiyer Kazanımları
- Eğitim-Öğretim Faaliyetleri
- Mesleki Gelişim Modülleri
- Modül ve İçerikleri
- Yeterlik ve Modül Tablosu
- Modül Bilgi Sayfaları

Programlarda, yukarıda verilen başlıklar altında, dil düzeyi göz önünde bulundurularak ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Yabancılar için Türkçe seviye A1 ve A2 modüler programlar “kazanımlar” bakımından incelendiğinde kazanımların dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört temel dil becerisine göre hazırlandığı görülmektedir. Yabancılar için Türkçe seviye A1 modüler programında kurs bitiminde öğrencilerin/kursiyerlerin ulaşması hedeflenen 11 dinleme, 10 okuma, 20 yazma ve 14 tane konuşma becerisine yönelik kazanım belirlenmiştir. Yabancılar için Türkçe seviye A2 modüler programında ise 22 dinleme, 31 okuma, 50 konuşma ve 27 tane yazma becerisine yönelik kazanım belirtilmiştir.

Modüler programlar “yaklaşım” açısından incelendiğinde iletişimsel yaklaşımın temel alındığı görülmekte ve dört temel dil becerisinin herhangi birine öncelik tanınmayacak şekilde dil becerilerinin her birinde iletişimsel yeterliliğe ulaşılması vurgulanmaktadır.

Programlar “öğrenme öğretme süreci” bakımından incelendiğinde öğreneni merkeze alan bir anlayışla hazırlandığı görülmektedir. Bunun yanında grupta öğretim tekniklerinden beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, drama-yaratıcı drama, ikili ve grup çalışmaları, eğitsel oyunlar; bireysel öğretim tekniklerinden planlı grup çalışmaları, bireyselleştirilmiş öğretim, beceri geliştirme çalışmaları gibi öğretim yöntem ve teknikleri önerilmiştir.

Programlar “ölçme ve değerlendirme” açısından incelendiğinde değerlendirmede öğrenme sürecine önem verildiği ve öğrenenlerin gelişimini izlemeyi amaçlandığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle programlarda geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışının aksine süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir.

Yabancılar için Türkçe seviye A1 ve A2 modüler programlarında yer alan modüller, kazandırılacak yeterlikler ve modül süreleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 2

Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1 Modüler Programı Yeterlik ve Modül Tablosu (YTÖ, A1 MODÜLER, 2012: 8)

KAZANDIRILAN YETERLİKLER	MODÜLLER	SÜRE
1. Günlük hayatta iletişim konularında dinlemek, konuşmak, okumak ve yazmak	Günlük Hayatta İletişim	40/24
2. Aile ilişkileri ve çevre konularında dinlemek, konuşmak, okumak ve yazmak	Aile İlişkileri ve Çevre	40/24
3. Alışkanlıklar ve tercihler konularında dinlemek, konuşmak, okumak ve yazmak	Alışkanlıklar ve Tercihler	40/24
4. Yiyecekler ve içecekler konularında dinlemek, konuşmak, okumak ve yazmak	Yiyecekler ve İçecekler	40/24
5. Geleceği planlama, geçmişi anlatma konularında dinlemek, konuşmak, okumak ve yazmak	Geleceği Planlama, Geçmişi Anlatma	40/32
TOPLAM		200/128

Yukarıda verilen ve programda yer alan tablo incelendiğinde seviye A1 modüller programında 5 modülün belirlendiği ve bu modüller çerçevesinde kazandırılacak yeterliklerin belirtildiği görülmektedir. Her modül için planlanan süreler de ayrıca belirtilmiştir. Bu süreler incelendiğinde 4 modülün 24 saat yüz yüze eğitimle, 16 saat öğrencinin/kursiyerin bireysel çalışmasıyla; bir modülün ise 32 saat yüz yüze eğitimle, 8 saat öğrencinin/kursiyerin bireysel çalışmasıyla toplamda her modülün 40 saatte tamamlanması planlanmıştır. Belirtilen 5 modülün tamamlanmasıyla toplam kurs süresi 200/128 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3

Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2 Modüller Programı Yeterlik ve Modül Tablosu (YTÖ, A2 MODÜLER, 2015: 9)

KAZANDIRILAN YETERLİKLER	MODÜLLER	SÜRE
1. Günlük hayat ve olaylar konularında dinlemek, konuşmak, okumak ve yazmak	Hayat ve Olaylar	40/24
2. Deneyimler konusunda dinlemek, konuşmak, okumak ve yazmak	Deneyimler	40/24
3. Giyim ve Moda konusunda dinlemek, konuşmak, okumak ve yazmak	Giyim ve Moda	40/24
4. Sağlık ve Beslenme konusunda dinlemek, konuşmak, okumak ve yazmak	Sağlık ve Beslenme	40/24
5. Doğa, Çevre ve Kurallar konusunda dinlemek, konuşmak, okumak ve yazmak	Doğa, Çevre ve Kurallar	40/32
6. Bilim, Sanat ve Teknoloji konusunda dinlemek, konuşmak, okumak ve yazmak	Bilim, Sanat ve Teknoloji	40/32
Toplam		240/160

Yukarıda verilen ve programda yer alan tablo incelendiğinde seviye A2 modüller programında 6 modül ve bu modüller çerçevesinde kazandırılacak yeterliklerin belirtildiği görülmektedir. Her modül için toplamda 40 saat süre belirlenmişken 4 modül için 24 saat, 2 modül için 32 saat yüz yüze eğitim planlanmıştır. Tüm modüllerin tamamlanmasıyla toplam kurs süresi 240/160 saat olarak belirlenmiştir.

Programlarda yer alan her modül için “Modül Bilgi Sayfası” başlığı altında modülle ilgili bilgiler verilmiştir. “Modül Bilgi Sayfası”nın içeriği incelendiğinde aşağıdaki alt başlıklarının bulunduğu görülmektedir:

- Alan
- Modül Adı
- Süre
- Ön Koşul
- Açıklama
- Öğretim Yöntem ve Teknikleri
- Genel Amaç
- Amaçlar
- İçerik
- Ölçme ve Değerlendirme

Bu başlıklarda gerekli açıklamalar yapılmış, “içerik” başlığında ise modülde yer alan konulara ve dil becerilerine yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Kazanımların her dil becerisine göre ayrı ayrı gruplandırılarak verilmesi dikkat çekicidir. Aşağıda programda yer alan “İçerik” alt başlığına ait bir örnek verilmiştir (YTÖ, A2 MODÜLER, 2015: 12):

A. Yaşananlar ve Sonuçları

1. Dinleme

- Duyguların ifade edildiği cümlelerle kişileri eşleştirir.
- Dinlediklerini / izlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.
- Metinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
- Dinlediği konuya uygun başlık belirler.

2. Konuşma

- Yaşadığı deneyimleri arkadaşlarıyla paylaşır.
- Duygu ve düşüncelerini basit bir şekilde sözlü olarak ifade eder.
- Günlük yaşantımızda yapacağımız işlerle ilgili izin ister, bu işleri kabul veya reddeder.
- Resimdeki nesnelerin niteliklerini (renk, şekil, materyal) doğru tanımlar.
- Bulunduğu mekândaki objeleri tanımlar.

3. Okuma

- Yaşananlarla ilgili metni okur ve anlar.
- Okuduğu metindeki duygu ifadelerini seçer.
- Paragrafta tanımlanan nesnelere tahmin eder, boşluklara yazar.
- Okuduğu sözcükleri doğru telaffuz eder.
- Duygu ifade eden sözcükleri, zıt anlamları ile eşleştirir.

4. Yazma

- Yaşadığı deneyimleri yazar.
- Duygu ve düşüncelerini ifade eden kısa metinler yazar.
- Bir paragrafta eksik bırakılan bölümleri “izin isteme” ricaları kabul etme, reddetme ile ilgili terimleri kullanarak tamamlar.
- Nesnelerin tanımlanarak bulunmasına yönelik bir diyalog yazar.
- Düzeyine uygun bulmaca çözer.

Belirli Bir Yaş Grubuna Yönelik Hazırlanan Programlar

Tablo 1 incelendiğinde 2016 yılında yayımlanan programların belirli bir yaş grubuna yönelik hazırlandığı görülmektedir. Bu yaş grupları 6-12 ve 13-17 olarak belirlenmiştir. Ayrıca her iki yaş grubu için yabancı dil öğretiminde 3. seviye belirlenmiştir. Bu programların “içindekiler” bölümü incelendiğinde her programda aynı başlıkların yer aldığı görülmektedir. Bu başlıklar şöyledir:

- Programın Adı
- Programın Dayanağı
- Programa Giriş Koşulları
- Eğitimcilerin Niteliği
- Programın Amaçları

- Programın Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar
- Program Süresi ve İçeriği
- Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Esaslar
- Programın Uygulanmasında Kullanılacak Öğretim Araç-Gereçleri
- Belgelendirme

Yukarıda belirtilen başlıklar altında yer alan açıklamalardan bazıları her programda aynı olmakla beraber bazıları da ilgili yaş grubu ve seviyeye göre şekillenmekte ve farklılık göstermektedir. Programlar genel hatlarıyla incelendiğinde, “Programın Dayanağı”, “Eğitmcilerin Niteliği”, “Programın Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar”, “Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Esaslar”, “Programın Uygulanmasında Kullanılacak Öğretim Araç-Gereçleri” ve “Belgelendirme” başlıkları ve içeriklerinin her programda aynı olduğu görülmektedir.

Programlar “yaklaşım” açısından incelendiğinde iletişimsel yaklaşımın temel alındığı görülmektedir. Bu yaklaşımla beraber dil bilgisi öğretiminin önemi üzerinde de durulmuş ve dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğretimin yardımcı olarak kullanılması vurgulanmıştır. Ayrıca programların, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi göz önünde bulundurularak Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların ihtiyaçlarına, özelliklerine, şartlarına ve seviyelerine uygun hâle getirilerek oluşturulduğu da belirtilmiştir.

Programlar “öğrenme öğretme süreci” açısından incelendiğinde, öncelikle her programın öğrenen merkezli yaklaşımla hazırlandığı görülmektedir. Temalar hazırlanırken basitten zora, somuttan soyuta doğru bir sıralama yapılmıştır. Basit cümle kalıplarından başlayarak daha sonra birleşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğretimi; bilinen bir cümle kalıbı ile bilinmeyen kelimelerin, bilinen kelimelerle bilinmeyen cümle kalıplarının öğretimi esas alınmıştır. Öğretim etkinliklerinin uygulanmasında görsel ve işitsel araçlardan faydalanılması vurgulanmıştır. Hem göze hem de kulağa hitap eden çoklu ortam ve çeşitli bilgisayar programları ile internetin öğrenme üzerindeki etkileri üzerinde durulmuş, öğretmenlerin imkânlar ölçüsünde olabildiğince bu araçlardan yararlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Programlar “ölçme ve değerlendirme” açısından incelendiğinde, modüler programlarda olduğu gibi geleneksel sonuç odaklı yaklaşımının aksine öğrenme sürecini de göz önünde bulunduran süreç odaklı yaklaşımın benimsendiği görülmektedir.

Programlar “konular ve kurs süresi” bakımından incelendiğinde, 6-12 yaş grubu programların 1. seviyesinde 5 konu ve her konu için 30 saat olmak üzere toplam kurs süresi 150 saat olarak belirlenmiştir. 2. ve 3. seviye programların da aynı konu sayısı ve sürede planlanmasına ek olarak 10 saatlik bir giriş aşaması bulunmaktadır. Bu 10 saatlik süreç, bir önceki seviyenin genel tekrarına ayrılmıştır. Böylelikle 6-12 yaş grubu 2. ve 3. seviye programlarının toplam süresi 160 saat olarak belirlenmiştir.

12-17 yaş grubu programları 6-12 yaş grubu programlarından konu sayısı bakımından daha fazla ve kurs süresi bakımından daha uzundur. 12-17 yaş programlarının 1. seviyesinde 7 konu ve her konu için 24 saat olmak üzere toplam kurs süresi 168 saat olarak belirlenmiştir. 2. ve 3. Seviye programlarda da tıpkı 6-12 yaş grubu aynı seviye programlarında olduğu gibi giriş aşaması bulunmaktadır. Ancak bu yaş grubunda giriş süresi 24 saatlik bir süreçtir. Giriş aşaması haricinde 2. ve 3. seviye programlarda 6 tane konu belirlenmiş ve her konu için 24 saatlik bir süre belirtilmiştir. Giriş süreciyle beraber bu programlarda da toplam kurs süresi 168 saattir.

Programlar “tema, konu ve kazanım” bakımından incelendiğinde, kazanımların ilgili yaş grubundaki ilgili seviyelere yönelik belirlenen tema ve konulara göre hazırlandığı görülmektedir. Her konuya ait kazanımlar öğretmenlere yol gösterici olması için örneklendirilerek verilmiştir. Ancak modüler programlarda olduğu gibi kazanımlar dil becerilerine göre ayrı ayrı gruplandırılmamıştır.

Programda ilgili konuya yönelik belirlenen kazanımlara aşağıda örnek verilmiştir (YTÖ, 13-17 YAŞ, 3. SEVİYE, 2016: 5):

Tema 4: Eğitim ve Çalışma Hayatı

4.1. Eğitim (Konu)

4.1.1. Eğitim geçmişi hakkında bilgi verir.

4.1.2. Eğitim ve öğrenim hayatı ile ilgili cümleler kurar.

Ör. “Ben yurtta kalıyorum.”, “Kütüphanede ders çalışıyorum.”

4.1.3. Okul hayatı veya bir öğrenci ile ilgili bir metni okur ve ilgili sorulara cevap verir.

4.1.4. Eğitim veren kurumları söyler.

4.1.5. Eğitim kurumlarında çalışan personellerin unvanlarını söyler.

Ör. “Öğretmen, Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı, Rehber Öğretmen.”

4.1.6. İleride nasıl bir eğitim almak istediğini kısaca anlatır.

4.1.7. “Niçin, neden, ne zaman, nasıl, ne kadar vb.” soru zarflarını kullanarak sorular sorar.

Ör. “Okula ne zaman gidiyorsun?”, “Ödevlerini nasıl yapıyorsun?”, “Öğretmen ne kadar ödev veriyor?”

4.1.8. Bir metinde geçen soru zarflarını tespit eder.

4.1.9. Soru zarflarını kullanarak küçük diyaloglar kurar.

4.1.10. Boşluklara uygun soru zarfları yazar.

Dil Düzeyleri Dikkate Alınarak Hazırlanmış Yetişkinlere Yönelik Programlar

Tablo 1 incelendiğinde 2017 yılında yayımlanan programların dil düzeyleri dikkate alınarak hazırlandığı görülmektedir. Ayrıca programların içeriğinde katılım koşulu olarak “17 yaşını tamamlamış olmak” ibaresinin geçmesinden dolayı bu programların aynı zamanda yetişkinlere yönelik kurs programları olduğu görülmektedir. Programların “İçindekiler” bölümü incelendiğinde, tıpkı belirli bir yaş grubuna yönelik hazırlanan programlarda olduğu gibi her programda aynı başlıkların yer aldığı görülmektedir. Bu başlıklar şöyledir:

- Programının Genel Amaçları
- Kursun Seviyesi ve Tanımı
- Avrupa Ortak Dil Kriterlerine Göre Kazandırılacak Dört Dil Becerisi
- Referans Dokümanlar ve Dayanaklar
- Programın Süresi, Giriş Koşulları
- Eğitimcilerin Niteliği
- Belgelendirme
- Eğitim Merkezi Yeri
- Eğitim/ Öğretim Donanımları
- Derste Kullanılabilecek Araç ve Gereçler
- Öğretim Yöntem ve Teknikleri
- Başarının Değerlendirilmesi
- Programın Uygulanmasına Yönelik Açıklamalar
- Tema ve Kazanım Tabloları
- Ölçme ve Değerlendirme

Yukarıda belirtilen başlıklar altında yer alan açıklamalardan bazıları her programda aynı olmakla beraber bazıları da ilgili dil düzeyine göre şekillenmekte ve farklılık göstermektedir. Programlar genel hatlarıyla incelendiğinde, “Referans Dokümanlar ve Dayanaklar”, “Eğitimcilerin Niteliği”, “Belgelendirme”, “Eğitim Merkezi Yeri”, “Eğitim/ Öğretim Donanımları”, “Öğretim Yöntem ve Teknikleri” ve “Programın Uygulanmasına Yönelik Açıklamalar” başlıklarının ve içeriklerinin her programda aynı olduğu görülmektedir.

Programlar “yaklaşım” açısından incelendiğinde, tıpkı belirli bir yaş grubuna yönelik hazırlanan programlarda olduğu gibi gramer odaklı eğitimin yerine iletişimsel yaklaşımın ve işlevsel dil eğitiminin temel alındığı görülmektedir. Programlarda bu yaklaşımla beraber dil bilgisi öğretiminin önemi üzerinde de durulmuş ve dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğretimin yardımcı olarak kullanılması vurgulanmıştır. Ayrıca programların, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi göz önünde bulundurularak Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların ihtiyaçlarına, özelliklerine, şartlarına ve seviyelerine uygun hâle getirilerek oluşturulduğu da belirtilmiştir.

Programlar “öğrenme öğretme süreci” açısından incelendiğinde, bu programların da diğer programlarda olduğu gibi öğrenen merkezli yaklaşımla hazırlandığı görülmektedir. Temalar hazırlanırken basitten zora, somuttan soyuta doğru bir sıralama yapılmıştır. Basit cümle kalıplarından başlayarak daha sonra birleşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğretimi; bilinen bir cümle kalıbı ile bilinmeyen kelimelerin, bilinen kelimelerle bilinmeyen cümle kalıplarının öğretimi esas alınmıştır. Öğretim etkinliklerinin uygulanmasında görsel ve işitsel araçlardan faydalanılması vurgulanmıştır. Hem göze hem de kulağa hitap eden çoklu ortam ve çeşitli bilgisayar programları ile internetin öğrenme üzerindeki etkileri üzerinde durulmuş, öğretmenlerin imkânlar ölçüsünde olabildiğince bu araçlardan yararlanması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca programlarda verilen “Programın uygulamasında kullanılabilecek yöntem ve teknikler” aşağıdaki verilmiştir (YTÖ, A1, 2017: 7; YTÖ, A2, 2017: 7; YTÖ, B2, 2017: 7).

Yöntemler	Teknikler
Yaygın Kullanılan Yöntemler <ul style="list-style-type: none">Dil Bilgisi-Çeviri YöntemiDirekt Yöntem/Dolaysız YöntemDoğal Yöntemİşitsel-Dilsel YöntemBilişsel Yöntemİletişimsel YöntemSeçmeli Yöntem	Grupla Öğretim Teknikleri <ul style="list-style-type: none">Beyin fırtınasıGösteriSoru-CevapRol Yapma- DramaDrama-Yaratıcı dramaBenzetimİkili ve Grup ÇalışmalarıEğitsel Oyunlarla ÖğretimMikro Öğretim
Alternatif Olarak Kullanılan Başlıca Diğer Yöntemler <ul style="list-style-type: none">Telkin YöntemiDanışmanlı (Grupla) Dil Öğretim YöntemiSessizlik YöntemiTüm Fiziksel Tepki Yöntemiİşitsel-Görsel YöntemGörev Temelli Yöntemİçerik Merkezli Yöntem	Bireysel Öğretim Teknikleri <ul style="list-style-type: none">Bireyselleştirilmiş ÖğretimDönüşümlü Günlük ÇalışmalarBeceri Geliştirme ÇalışmalarıPlanlı Grup ÇalışmalarıDüzenli Geliştirme ÇalışmalarıProgramlı ÖğretimBilgisayar Destekli Öğretim Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri <ul style="list-style-type: none">Gezi, Gözlem, Görüşme, Sergi, Proje, Ödev

Programlar “ölçme ve değerlendirme” açısından incelendiğinde, bu programlarda tıpkı modüler programlarda ve belirli bir yaş grubuna yönelik hazırlanan programlarda olduğu gibi geleneksel sonuç odaklı yaklaşımının aksine öğrenme sürecini de göz önünde bulunduran süreç odaklı yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Ölçme ve Değerlendirme başlığının diğer programlara göre çok daha ayrıntılı olması dikkat çekicidir. Dört temel dil becerisinin de puan dağılımında ağırlıklarının eşit olduğu vurgulanmaktadır. Seviye tespit sınavları ve kursiyerlerin kendilerini değerlendirmeleriyle ilgili bilgilere ver verilmiştir. Diğer programlardan ayrı olarak dört temel dil becerisine yönelik ölçme ve değerlendirmedeki sınırlılıklar ayrıntılı şekilde belirtilmiştir.

Programlar “kurs süresi” bakımından incelendiğinde, Yabancı Diller A1 Seviyesi Türkçe Kurs Programı'nın toplam eğitim süresi her bir tema için 24 saat olmak üzere 120 ders saati olarak planlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ilk defa karşılaşacakları farklı alfabe sistemini temalara

başlamadan önce öğrenmeleri için 16 saat ilave edilmesi ve bu 16 saatte harflerin ve seslerin doğru çıkarılması, yazılması ve tanınması için öğretmen rehberlik etmesi belirtilmiştir. Alfabe eğitiminin eklenmesi ile kurs programı 136 saat olarak belirlenmiştir. Yabancı Diller A2 Seviyesi Türkçe Kurs Programı'nın toplam eğitim süresi her bir tema için 16 saat olup toplam kurs süresi 160 ders saati olarak planlanmıştır. Yabancı Diller B1 Seviyesi Türkçe Kurs Programı'nın toplam eğitim süresi her bir tema için 32 saat olmak üzere toplam kurs süresi 320 ders saati olarak planlanmıştır.

Programlar “tema, konu ve kazanım” açısından incelendiğinde her dil düzeyine uygun temaların belirlendiği, bu temalara uygun olarak konuların seçildiği ve kazanımların da seçilen bu konulara göre hazırlandığı görülmektedir. Kazanımlar belirli bir yaş grubuna yönelik hazırlanan programlarda olduğu gibi bu programlarda da öğretmenlere yol göstermek amacıyla örneklendirilmiştir. Ancak burada da her yaş grubuna yönelik hazırlanan programlarda olduğu gibi kazanımlar dil becerilerine göre gruplandırılmamıştır.

Yabancı Diller A1 Seviyesi Türkçe Kurs Programı'nda 5 ana tema ve 20 konu alanı, Yabancı Diller A2 Seviyesi Türkçe Kurs Programı'nda 10 tema ve 22 konu alanı, Yabancı Diller B1 Seviyesi Türkçe Kurs Programı'nda ise 10 tema ve 13 konu alanı belirlenmiştir. Programlarda ilgili tema ve konuya yönelik belirlenen kazanımlara aşağıda örnek verilmiştir (YTÖ, A1, 2017: 14):

4. Zaman ve Mekân

Haftanın Günleri, Aylar ve Mevsimler

Haftanın günlerini doğru sırayla söyler ve yazar.
Kendisine sorulduğunda bir önceki ya da bir sonraki günü söyler.
ör. Yarın haftanın hangi günü? Yarın Salı.
Yılın aylarını doğru sırayla söyler ve yazar.
Kendisine sorulduğunda bir önceki ya da bir sonraki ayı söyler.
ör. Önümüzdeki ay hangi aydır? Önümüzdeki ay Mayıs ayıdır.
Mevsime ait ayları eşleştirir, söyler ve yazar. Dinlediğinde anlar.
Karşısındaki kişinin doğum tarihini sorar.
Kendisinin doğum tarihini söyler.
Önemli günlere ilişkin sorular sorar ve sorulan sorulara cevap verir.
ör. Çocuk bayramı ne zamandır? Çocuk bayramı 23 Nisan'dır.
Ülkemizdeki dini bayramlar hangileridir? Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramıdır.
Önemli bir günü anlatan bir metne ilişkin basit soruları cevaplar.
ör. Günün neden önemli olduğu, hangi ayda ve hangi günde kutlandığı, o gün ne yapıldığı gibi.
Olayların oluş sırasını belirtmek için “önce” “sonra” gibi edatları yerinde kullanır.
ör. Kutlamadan sonra kapanış konuşması gelir.
Önemli bir günde neler yapıldığına dair kısa bir metin yazar.
ör. Anneler/ Babalar Günü veya doğum günü vb.
Hava durumu ile ilgili kelimeleri ve kısa cümleleri anlar ve ifade eder.
ör. yağmurlu, güneşli vb.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada 2012 yılından bu yana Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 11 tane Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kurs programı incelenmiştir. Yapılan incelemede bu kurs programları hazırlanırken farklı kriterler göz önünde bulundurulduğu dikkat çekmiştir. Bu kriterler modüler program anlayışı, yaş, seviye ve dil düzeyi olarak belirlenmiştir. Kurs programları belirlenen bu kriterlere göre tasnifi yapılmıştır. Bu tasnif sonucu programlar; “Modüler Programlar”, “Belirli Bir Yaş Grubuna Yönelik Hazırlanan Programlar” ve “Dil Düzeyleri Dikkate Alınarak Hazırlanmış Yetişkinlere Yönelik Programlar” üç gruba ayrılmıştır. Sonrasında programlar; “Yaklaşım”, “Öğrenme-Öğretme Süreci”, “Kurs Süresi”, “Tema”, “Konu”, “Kazanım” ve “Ölçme ve Değerlendirme” gibi açılardan incelenmiştir. Yapılan inceleme doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Programların “yaklaşım” açısından incelemesinde, her programda iletişimsel yaklaşımın temel alındığı görülmektedir. Geleneksel eğitim anlayışının tamamen terk edildiği ve çağdaş eğitim ve program geliştirme yaklaşımlarının benimsendiği günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı yaygın eğitime yönelik hazırladığı kurs programlarında da bu anlayışı ortaya koyduğu görülmektedir.

Programların “öğrenme-öğretme süreci” açısından incelemesinde, her programda öğrenen merkezli yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Programlar hazırlanırken temalar basitten zora, somuttan soyuta doğru bir sıralama yapılmış, basit cümle kalıplarından başlayarak daha sonra birleşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğretimi; bilinen bir cümle kalıbı ile bilinmeyen kelimelerin, bilinen kelimelerle bilinmeyen cümle kalıplarının öğretimi esas alınmıştır. Öğretim etkinliklerinin uygulanmasında görsel ve işitsel araçlardan faydalanılması vurgulanmıştır. Hem göze hem de kulağa hitap eden çoklu ortam ve çeşitli bilgisayar programları ile internetin öğrenme üzerindeki etkileri üzerinde durulmuş, öğretmenlerin imkânlar ölçüsünde olabildiğince bu araçlardan yararlanması gerektiği her programda vurgulanmıştır.

Programların “kurs süresi” açısından incelemesinde; her yaş grubu, seviye, dil düzeyinde ve modüler programlarda kurs sürelerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Ancak bazı programlarda kurs sürelerinin öğrencinin öğrenme hızına göre değişiklik gösterebileceği gibi opsiyonlar mevcuttur.

Programların “tema”, “konu” ve “kazanım” açısından incelemesinde, her kurs programı Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi göz önünde bulundurularak hazırlandığı için birbirine oldukça benzemekte hatta pek çoğunun aynı olduğu görülmektedir. Bazı programlarda kazanımların dört temel dil becerisine göre gruplandırıldığı bazılarında ise tema ve konu içerisinde karışık verildiği tespit edilmiştir.

Programların “ölçme ve değerlendirme” açısından incelemesinde, her kurs programında sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının yerine süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Ayrıca 2017 yılında yayımlanan programlarda her dil becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme sınırlılıkları ayrıntılı bir şekilde verildiği tespit edilmiştir.

Günümüzde Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı, özel ve devlet üniversitelerindeki Türkçe öğretim merkezleri, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı halk eğitimi merkezleri gibi pek çok kurum ve kuruluşlarca Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve halk eğitimi merkezlerinin katkısı yadsınamaz derecede büyüktür. Ciddi bir yük ve sorumluluk üstlenen MEB, gün geçtikçe artan yoğun talebi karşılamak adına Türkiye genelinde binlerce kurs açmaktadır. Türkiye genelinde açtığı kurslarda bir standart sağlayabilmek ve böylelikle verimliliği arttırmak adına kendi kurs programlarını hazırlamaktadır.

Ancak Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi gerçekleştiren kurum ve kuruluşlar birbirlerinden bağımsız hareket etmekte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bir birlik ve standart sağlanamamaktadır. Bu yüzden öğretim sürecinde; dil yeterlilik belgesi ve bu belgenin geçerliliği, kur ve kurs süresi, ders kitapları ve öğretim materyalleri, tema, konu, kazanımlar, öğrenme-öğretme süresi, ölçme ve değerlendirme, seviye tespit ve kur bitirme sınavları gibi pek çok hususta sorun yaşanmaktadır. Bu sorunların çözüme kavuşturulması ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine bir standardın getirilebilmesi için Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten her kurum ve kuruluşun tabii olacağı ve uygulayacağı ortak bir programa ihtiyaç vardır.

Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı, Millî Eğitim Bakanlığı ve tüm üniversiteler bir araya gelip ortaklaşa yürütecekleri bir çalışmayla Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten her kurum ve kuruluşun tabii olacağı, öğretimde standardı sağlayacak, yaşanan sorunlara çözüm olacak ve ihtiyaçlara cevap verecek kapsamlı bir program hazırlamalıdır.

Kaynaklar

Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilig*, 64, 23.

- Doğan, N. (2017). *Türkiye’de halk eğitimi merkezlerinde açılan yabancı dil kursları ve kursiyerlerine ilişkin bir çözümleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fer, S. (2000). Modüler Program Yaklaşımı ve Bir Öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 21-37.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S., & Keskin, S. N. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Programları. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, 143.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 2-15. <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/7223.pdf>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi
- Samancı, O., & Ocakçı, E. (2017). Hayat Boyu Öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YTÖ, A1 MODÜLER. (2012). Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1 Modüler Programı (Yeterliğe Dayalı)
- YTÖ, A2 MODÜLER. (2015). Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2 Modüler Programı (Yeterliğe Dayalı)
- YTÖ, 6-12 YAŞ, 1. SEVİYE, (2016). Yabancı Diller 6-12 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 1. Seviye Kurs Programı
- YTÖ, 6-12 YAŞ, 2. SEVİYE, (2016). Yabancı Diller 6-12 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 2. Seviye Kurs Programı
- YTÖ, 6-12 YAŞ, 3. SEVİYE, (2016). Yabancı Diller 6-12 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 3. Seviye Kurs Programı
- YTÖ, 13-17 YAŞ, 1. SEVİYE, (2016). Yabancı Diller 13-17 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 1. Seviye Kurs Programı
- YTÖ, 13-17 YAŞ, 2. SEVİYE, (2016). Yabancı Diller 13-17 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 2. Seviye Kurs Programı
- YTÖ, 13-17 YAŞ, 3. SEVİYE, (2016). Yabancı Diller 13-17 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 3. Seviye Kurs Programı
- YTÖ, A1, (2017). Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi
- YTÖ, A2, (2017). Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi
- YTÖ, B2, (2017). Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi
- <http://hayatboyu.meb.gov.tr/hayat-boyu-ogrenme/> (Erişim tarihi: 26.05.2018)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

abdsahin25@hotmail.com

Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

esinsahin25@gmail.com

Kübra EMRE

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi

kbra.emre92@gmail.com

Öğr. Gör. Mesut KALIN SALI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, TÖMER

mesut.salih@gmail.com

Özet: Bilgi ve becerilerin planlı bir şekilde ve belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrencilere nasıl ve ne kadar sürede kazandırılacağını ortaya koyan ve ders öğretim materyalleri, ölçme değerlendirme, ders kitaplarının yazımı vb. konularda rehberlik yapan kaynaklara öğretim programları denir. Türkiye’de hemen her derse yönelik farklı yaş gruplarına ve eğitim seviyelerine uygun öğretim programları hazırlanmaktadır. Bu programların hazırlanması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından koordine edilmektedir. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında öğretim programı sorunu yapılan pek çok araştırmayla dile getirilmiş ve bu sorunu çözüme ulaştırmak amacıyla Ankara Üniversitesi TÖMER 2015 yılında “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı”nı yayımlamıştır. Ancak literatür incelendiğinde 2015 tarihinden önce Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan başka yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarının varlığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hem Ankara Üniversitesi TÖMER hem de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bugüne kadar yayımlanmış tüm öğretim programları incelenmiş ve karşılaştırılarak tanıtılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Millî Eğitim Bakanlığı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları.

Turkish as a Foreign Language Teaching Programs

Abstract: How and how long the knowledge and skills will be gained to the students in a planned way and in the direction of the determined aims, and the course teaching materials, measurement evaluation, writing of the textbooks ... etc. resources that provide guidance are called curricula. Appropriate training programs for different age groups and levels of education are prepared for just about every course in Turkey. The preparation of these programs is coordinated by the Ministry of National Education. The curriculum problem in the field of Teaching Turkish as a Foreign Language has been voiced by many researches and in order to solve this problem ""Teaching Turkish as a Foreign Language"" in Ankara University TÖMER has been published in 2015. However, when the literature is examined, it is remarkable that other Turkish language teaching programs as foreign language published by the Ministry of National Education before 2015 . In this research, all the teaching programs published to date by both Ankara University TÖMER and the Ministry of National Education have been examined and tried to be introduced in the field of teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish, Teaching Turkish as a foreign language programs, Ministry of Education.

1. Giriş

Günümüzde en az bir yabancı dil bilme, bir tercih ya da ihtiyaç olmaktan çıkmış, artık neredeyse bir zorunluluk ve herkesin sahip olması gereken bir özellik haline gelmiştir (Göçer, 2009). Bu durum yabancı dil öğrenmeye olan talebi artırmış, dolayısıyla yabancı dil öğretimi üzerine yapılan çalışmalar da yoğunlaşmıştır. Gerek siyasi gerek ekonomik gerekse toplumsal nedenler vasıtasıyla Türk kültürüne ve Türkçeye yönelik her geçen gün artan ilgi, beraberinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme talebini de getirmektedir (YDTÖP, 2015). Son yıllarda etkileyici şekilde ivme kazanan bu talebi karşılamak için hem özel kurumlar hem de devlet kurumları oldukça yoğun çalışmalar içerisine girmiş, pek çok girişimde bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmalardan birisi de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki öğretim programı sorununu (Erdem vd., 2015) çözmeye yönelik hazırlanmış “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı”dır. Prof. Dr. M. Ertan Gökmen editörlüğünde hazırlanan ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından 2015 yılında yayımlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı” alandaki “ilk öğretim programı” olarak nitelendirilmektedir. Program incelendiğinde, bu programın pek çok açıdan yenilikçi olduğu ve bu açılardan alanında bir “ilk” olma özelliği taşıdığı görülse de literatür incelendiğinde pek çok araştırmacının gözünden kaçan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilki 1986 ve ikincisi 2000 yılında yayınlanmış çok önemli iki öğretim programının daha literatürde var olduğu görülmektedir (Şen, 2016; Şahin ve Emre, 2018).

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hem Ankara Üniversitesi TÖMER hem de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bugüne kadar yayımlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğretim programları incelenmiş ve tanıtılmaya çalışılmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma genel tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Araştırmada, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda dokümanların incelenmesiyle elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmaktadır. İçerik analizi genellikle çok sayıdaki metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla, önemli olan anlamların yapılandırılmasına ve sınıflandırılmasına yönelik, nitelden nicele doğru genelleştirmeyi sağlayan bir yorum biçimidir (Gökçe, 2006, s. 17-18).

3. Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde günümüze kadar yayımlanmış tüm öğretim programları; “temel alınan yaklaşım”, “amaçlar, kazandırılacak davranışlar, kazanımlar”, “içerik”, “ölçme ve değerlendirme” gibi açılardan incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1

Öğretim Programlarının “Temel Alınan Yaklaşım” Boyutunda Karşılaştırılması

Boyut	Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tarafından 1986 Yılında Yayınlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı” (YDTÖP, 1986)	Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından 2000 Yılında Yayınlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı- 6-11. Sınıflar İçin” (YDTDÖP, 2000)	Ankara Üniversitesi TÖMER Tarafından 2015 Yılında Yayınlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı” (YDTÖP, 2015)
Temel Alınan Yaklaşım,	Doğrudan bir bilgi verilmemiştir.	İletişimsel yaklaşım benimsenmiştir.	Yapılandırmacı yaklaşım, ilerlemeci yaklaşım ve yapısalcı yaklaşım benimsenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde 1986 yılında yayımlanan programda temel alınan yaklaşımın belirtilmediği görülmektedir. 2000 programında iletişimsel yaklaşım benimsenmişken 2015 programında temel yaklaşımın yapılandırmacı yaklaşım olduğu ve dil bilgisi öğretiminde de ilerlemeci yaklaşım ile yapısalcı yaklaşımdan faydalandığı görülmektedir.

Tablo 2

Öğretim Programlarının “Amaçlar, Kazandırılacak Davranışlar ve Kazanımlar” Boyutunda Karşılaştırılması

Boyut	Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tarafından 1986 Yılında Yayımlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı” (YDTÖP, 1986)	Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından 2000 Yılında Yayımlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı- 6-11. Sınıflar İçin” (YDTDÖP, 2000)	Ankara Üniversitesi TÖMER Tarafından 2015 Yılında Yayımlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı” (YDTÖP, 2015)
Amaçlar, Kazandırılacak Davranışlar ve Kazanımlar	“Genel amaçlar” ve “Özel amaçlar” Genel amaçlar: 10 tane Özel amaçlar: 1. Başlangıç devresi: 12 2. Orta devre: 11 3. İleri devre: 7 tane özel amaç belirtilmiştir.	“Genel amaçlar”, “Özel amaçlar” ve “Kazandırılacak davranış” Genel amaçlar: 11 tane Özel amaçlar” ve “Kazandırılacak davranış” 6. Sınıflar için: 9 özel amaç ve 40 kazandırılacak davranış, 7. Sınıflar için: 9 özel amaç ve 44 kazandırılacak davranış, 8. Sınıf için: 7 özel amaç ve 39 kazandırılacak davranış, 9. Sınıflar için: 9 özel amaç ve 50 kazandırılacak davranış, 10. Sınıflar için: 8 özel amaç ve 52 kazandırılacak davranış, 11. Sınıflar için: 9 özel amaç ve 46 tane kazandırılacak davranış belirlenmiştir.	Dil Becerileri Kazanımları: Temel (A1 ve A2) düzeyde: 127 Orta (B1 ve B2) düzeyde: 107 İleri (C1 ve C2) düzeyde: 82 Toplam: 316 “dil becerisi” kazanımı yer almaktadır. Her dil düzeyine ve dil becerisine ait kazanımlar ayrı ayrı ifade edilmiştir. Dil Bilgisi Kazanımları: A1 dil düzeyi: 23 A2 dil düzeyi: 22 B1 dil düzeyi: 29 B2 dil düzeyi: 14 C1 dil düzeyi: 12 Toplam: 100 “dil bilgisi” kazanımı yer almaktadır. Her dil düzeyine ve dil becerisine ait kazanımlar ayrı ayrı ifade edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde 1986 ve 2000 programlarının amaçları “genel amaçlar” ve “özel amaçlar” olarak ikiye ayrılmışken 2015 programında amaçlar yerini kazanım kavramına bırakmış ve kazanımlar her dil düzeyinde her dil becerisine yönelik ayrı ayrı belirlenmiş ve buna ek olarak yine her dil düzeyine ve dil becerisine ait dil bilgisi kazanımları da ayrı bir şekilde belirtilmiştir.

1986 programında 10 tane genel amaç belirtilmiş, bunun yanında başlangıç, orta ve ileri olmak üzere üç devre belirlenerek bu devrelerin her birine yönelik ayrı ayrı özel amaçlar belirlenmiştir. Bu özel amaçlar: başlangıç devresinde 12, orta devrede: 11 ve ileri devrede 7 tanedir.

2000 programında 11 tane genel amaç belirtilmiş, bunun yanında özel amaçlar ve kazandırılacak davranışlar her sınıf için ayrı ayrı belirlenmiştir. Bunlar; 6. Sınıflar için 9 özel amaç ve 40 kazandırılacak davranış, 7. Sınıflar için 9 özel amaç ve 44 kazandırılacak davranış, 8. Sınıf için 7 özel amaç ve 39 kazandırılacak davranış, 9. Sınıflar için 9 özel amaç ve 50 kazandırılacak davranış, 10. Sınıflar için 8 özel amaç ve 52 kazandırılacak davranış, 11. Sınıflar için 9 özel amaç ve 46 tane kazandırılacak davranış şeklindedir.

2015 programı dil becerileri kazanımları açısından incelendiğinde; (A1 ve A2) düzeyde toplam 127 kazanım, Orta (B1 ve B2) düzeyde 107 kazanım, ileri (C1 ve C2) düzeyde ise 82 kazanım olmak üzere programda toplam 316 dil becerisi kazanımı bulunmaktadır. Program dil bilgisi kazanımları açısından incelendiğinde; A1’de 23, A2’de 22, B1’de 29, B2’de 14, C1’de 12 olmak üzere programda toplam 100 dil bilgisi kazanımı bulunmaktadır.

Tablo 3

Öğretim Programlarının “İçerik” Boyutunda Karşılaştırılması

Boyut	Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tarafından 1986 Yılında Yayınlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı” (YDTÖP, 1986)	Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından 2000 Yılında Yayınlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı- 6-11. Sınıflar İçin” (YDTDÖP, 2000)	Ankara Üniversitesi TÖMER Tarafından 2015 Yılında Yayınlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı” (YDTÖP, 2015)
İçerik	<p>-Genel Amaçlar -Özel Amaçlar -Açıklamalar a. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel İlkeleri b. Öğretim Metodu İle İlgili Genel Bilgiler c. Öğretim Araçları d. Ödevler -Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Konuları</p>	<p>-İkinci Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi İçin Protokol -Türk Millî Eğitiminin Amaçları (3 madde) -Giriş -Açıklamalar (20 madde) -Türkçe Öğretiminde Kullanılan Temel Dil Becerileri -1. Anlama: a. Dinlediğini Anlama Becerisi b. Okuduğunu Anlama Becerisi -2. Anlatım: a. Konuşma Becerisi b. Yazma Becerisi -Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Bilgiler -Seçilecek Metinlerle İlgili Temel İlkeler (14 madde) -Genel Amaçlar -Amaçlar ve Davranışlar: 6. sınıf, 7. sınıf (Temel Düzey) 8. sınıf, 9. sınıf (Orta Düzey) 10. sınıf, 11. sınıf (İleri Düzey)</p>	<p>-I. Giriş -Gerekçe -Program Çalışmaları -Programın Yapısı -Programın Dayandığı Felsefe ve Öğrenme Kuramları -Program ile Diller için Avrupa Ortak -Başvuru Metni (OBM) Arasındaki ilişki -Program Uygulamasında Kullanılacak Yeni Teknolojiler -Programın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar -II. Programın Öğeleri -Kazanımlar -III. İçerik -Kazanım -Tema Eşleştirme Tablosu -IV. Öğrenme-Öğretme Süreci -Etkinlikler -V. Ölçme-Değerlendirme -Soru Maddesi Dağılım Çizelgesi -Örnek Soru Maddeleri -Dilbilgisi Kazanımları İçin Çoktan Seçmeli Sorular -EK1 -EK2</p>

Tablo 3 incelendiğinde içerik bakımından en az başlığa sahip programın 1986 programı olduğu görülmektedir. 1986 programı “Genel Amaçlar”, “Özel Amaçlar”, “Açıklamalar” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Konuları” olmak üzere ana 4 başlıktan meydana gelmektedir. “Açıklamalar” başlığında “a. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel İlkeleri”, “b. Öğretim Metodu İle İlgili Genel Bilgiler”, “c. Öğretim Araçları”, “d. Ödevler” alt başlıklarında programla ilgili açıklamalar yapılmış ve gerekli bilgiler verilmiştir.

2000 programında, 1986 programından farklı olarak dil becerileri göz önünde bulundurulmuş ve “Anlama” başlığı altında “Dinlediğini Anlama Becerisi” ve “Okuduğunu Anlama Becerisi”, “Anlatma” başlığı altında “Konuşma Becerisi” ve “Yazma Becerisi” alt başlıkları yer almış ve bu temel dil becerileriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. 2000 programının içerik sıralaması aşağıdaki gibidir.

- İkinci Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi İçin Protokol
- Türk Millî Eğitiminin Amaçları (3 madde),
- Giriş

- Açıklamalar (20 madde)
- Türkçe Öğretiminde Kullanılan Temel Dil Becerileri
- I. Anlama:
 - Dinlediğini Anlama Becerisi
 - Okuduğunu Anlama Becerisi
- II. Anlatım:
 - Konuşma Becerisi
 - Yazma Becerisi
- Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Bilgiler
- Seçilecek Metinlerle İlgili Temel İlkeler (14 madde)
- Genel Amaçlar
- Amaçlar ve Davranışlar:
 - 6. sınıf, 7. sınıf (Temel Düzey)
 - 8. sınıf, 9. sınıf (Orta Düzey)
 - 10. sınıf, 11. sınıf (İleri Düzey)

2015 programı içerik olarak incelendiğinde en geniş içeriğe sahip olan program olduğu görülmektedir. Program geliştirme ve öğretim programına dair tüm önemli yapı taşlarına ayrıntılı şekilde değinilmiş, her başlık oldukça açıklayıcı ifadelerle okuyucuya aktarılmıştır. Beş ana başlıktan ve iki ekten meydana gelen program ana başlıkların altında yer alan pek çok alt başlığı da bünyesinde bulundurmaktadır. 2015 programının içerik sıralaması genel hatlarıyla aşağıdaki gibidir:

- -I. Giriş
- -Gerekçe
- -Program Çalışmaları
- -Programın Yapısı
- -Programın Dayandığı Felsefe ve Öğrenme Kuramları
- -Program ile Diller için Avrupa Ortak -Başvuru Metni (OBM) Arasındaki ilişki
- -Program Uygulamasında Kullanılacak Yeni Teknolojiler
- -Programın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar
- -II. Programın Öğeleri
- -Kazanımlar
- -III. İçerik
- -Kazanım -Tema Eşleştirme Tablosu
- -IV. Öğrenme-Öğretme Süreci
- -Etkinlikler
- -V. Ölçme-Değerlendirme
- -Soru Maddesi Dağılım Çizelgesi
- -Örnek Soru Maddeleri
- -Dilbilgisi Kazanımları İçin Çoktan Seçmeli Sorular
- -EK1
- -EK2

Tablo 4

Öğretim Programlarının “Ölçme ve Değerlendirme” Boyutunda Karşılaştırılması

Boyut	Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tarafından 1986 Yılında Yayınlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı” (YDTÖP, 1986)	Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından 2000 Yılında Yayınlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı- 6-11. Sınıflar İçin” (YDTDÖP, 2000)	Ankara Üniversitesi TÖMER Tarafından 2015 Yılında Yayınlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı” (YDTÖP, 2015)
Ölçme ve Değerlendirme	- Ölçme çalışmaları sadece öğretilenlere yönelik olmalı - Öğretilmeyen öğrenci sorumlu tutulmamalı	- Ünite düzeyinde birden fazla becerinin tek sınavla ölçülmesi - Bir yazılı sınavda öğrencinin dille ilgili üç becerisinin ölçülmeye çalışılması - Her ünite sonunda ara sınavın yapılarak sık sık tekrarlanan hataların tespit edilerek düzeltilme yoluna gidilmesi, - Dönem notu vermek üzere uygun aralıklarla genel bir sınavın yapılması	- Dört becerinin öğretiminin ve değerlendirilmesinin birbirlerini destekleyecek şekilde planlanması ve yürütülmesi - Ek 2’de kazanımların kazanılma düzeylerini ölçmek için kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin oldukça ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. - Özdeğerlendirme, performans, akran, özgün ve portfolyo değerlendirme - Öğretmenler için: dereceli puanlama anahtarı, ölçütler ve değerlendirme çizelgeleri - Öğrenciler için: öz değerlendirme ölçeği örnekleri

Tablo 4 incelendiğinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik en az bilginin yer aldığı programın 1986 programı olduğu görülmektedir. 1986 programında ölçme ve değerlendirme anlamında ayrı bir başlık bulunmamasıyla beraber sadece programdan geçen “Ölçme çalışmaları sadece öğretilenlere yönelik olmalı” ve “Öğretilmeyen öğrenci sorumlu tutulmamalı” gibi ifadeler ölçme ve değerlendirmeye çağırışım yapmaktadır.

2000 programında özel olarak “Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Bilgiler” başlığı bulunmaktadır. Bu başlığın altında verilecek bilgiler de “Anlama ve Yazma Becerilerinin Ölçülmesiyle İlgili Bilgiler” ve “Anlatımla İlgili Ölçme Bilgisi” şeklinde iki ana başlığa ayrılmıştır. Bu başlıklar altında aşağıdaki ölçme ve değerlendirme esasları ifade edilmiştir:

- Ünite düzeyinde birden fazla becerinin tek sınavla ölçülmesi
- Bir yazılı sınavda öğrencinin dille ilgili üç becerisinin ölçülmeye çalışılması
- Her ünite sonunda ara sınavın yapılarak sık sık tekrarlanan hataların tespit edilerek düzeltilme yoluna gidilmesi
- Dönem notu vermek üzere uygun aralıklarla genel bir sınavın yapılması

2015 programı ölçme ve değerlendirme boyutunda ele alındığında diğer programlara nazaran çok daha kapsamlı ve ayrıntılıdır. Ek 2’de bulunan “Değerlendirmede Temel ilkeler” başlığında değerlendirmeye yönelik 10 ilke belirtilmiş ve açıklanmıştır. Bu ilkeler sırasıyla: “Amaçlar”, “Devamlılık”, “Kapsamlılık”, “Kendi kendini değerlendirme”, “Bütünlük”, “Ölçme araçlarında çeşitlilik”, “İş birliği”, “Planlama”, “Bireysel farklılıklar” ve “Değişim” ilkeleridir. Devamında “Bir

Ölçme Aracında Bulunması Gereken Nitelikler” başlığında, ilgili niteliklerin “Geçerlik”, “Güvenirlilik” ve “Kullanışlılık” olduğu ifade edilmiş ve ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Son olarak programda ölçme ve değerlendirmeye dair öğretmenler için; dereceli puanlama anahtarı, ölçütler ve değerlendirme çizelgeleri ve öğrenciler için öz değerlendirme ölçeği örnekleri verilmiştir.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanda çözülmesi gereken en önemli sorunlardan birisi de öğretim programı sorunudur. Bu sorunu çözmeye yönelik en kapsamlı adımı Ankara Üniversitesi TÖMER “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı”nı yayımlayarak atmış olsa da yukarıda da görüldüğü üzere literatürde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1986 ve 2000 yıllarında yayımlanmış iki öğretim programı, “ilk adım”ın 2015 programı olmadığını göstermektedir. Programlar; temel alınan yaklaşım, amaç, kazandırılacak davranış, kazanım, içerik, ölçme ve değerlendirme gibi boyutlarda karşılaştırıldığında ciddi farklılıkların olduğu görülmektedir. Yıllar içerisinde eğitim anlayışında meydana gelen değişiklikler ve gelişmeler programlara da yansımış; kapsam, içerik ve kalite gittikçe artmıştır.

2015 yılında yayımlanan öğretim programının haricinde 1986 ve 2000 yıllarında yayımlanmış iki öğretim programının varlığı hem literatürdeki ilgili alan hem de araştırmacılar için büyük önem teşkil etmektedir. Sonuç olarak bu araştırma ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik günümüze kadar yayımlanmış tüm öğretim programları pek çok boyut göz önünde bulundurularak karşılaştırılmış ve tanıtılmaya çalışılmıştır.

Kaynaklar

- Erdem, M.D., Gün, M., Şengül, M. & Özkan, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yazılmış Bilimsel Makalelerde Geçen Anahtar Sözcüklere İlişkin Bir İçerik Analizi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 213-237 doi: 10.7822/omuefd.34.1.13
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Şahin, A. ve Emre, K. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları. A. Şahin. (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (ss. 223-280). Ankara: PEGEM A Yayınları
- Şen, Ü. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş İki Program: 1986 ve 2000 Programları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 545-558.
- YDTÖP. (1986). *Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları*. Ankara.
- YDTDÖP. (2000). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe (1-10. Sınıflar), Türk Kültürü (4-10. Sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. Sınıflar) Dersleri Öğretim Programları*. Ankara.
- YDTÖP. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı*. M. E. Gökmen (Ed.), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği Sertifika Programı Kursiyerlerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Memnuniyet Algıları

Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
esinsahin25@gmail.com

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
abdsahin25@hotmail.com

Öğrt. Gör. Mesout KALIN SALI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, TÖMER
mesut.salih@gmail.com

Kübra EMRE

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi
kbra.emre92@gmail.com

Özet: Dünyada yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmek isteyenlerin sayısının son yıllarda hızla artması sonucunda bu alanla ilgili nitelikli öğretmen yetiştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu açığın kapatılması için düşünülen çarelerden biri de yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği sertifika programlarıdır. Bu çalışmanın amacı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER tarafından düzenlenen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği Sertifika Programı'ndaki katılımcıların uzaktan öğretime yönelik memnuniyet algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 17 Nisan-14 Mayıs 2017 tarihleri arasında düzenlenen sertifika programına katılan 91 kursiyerden oluşmaktadır. Sertifika programı çerçevesinde verilen 104 saatlik eğitimin 32 saatini yüz yüze, 72 saatini ise uzaktan öğretim oluşturmaktadır. Uzaktan öğretimle verilen 72 saatlik bu eğitim, Türkiye'nin farklı üniversitelerinden alanında uzman öğretim üyeleri tarafından Adobe Connect sanal sınıf uygulaması vasıtasıyla canlı olarak gerçekleştirilmiştir. Canlı derslere eş zamanlı olarak katılamayan kursiyerler, derslerin video kayıtlarından ve ders öğretim materyallerinden aynı gece faydalanmaya başlamışlardır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmada kursiyerlerin uzaktan öğretim memnuniyeti, dokuz başlıkta (kişisel uygunluk, etkililik, öğrenme, program değerlendirilmesi, teknoloji, materyal, değerlendirme ve destek hizmetleri) SPSS paket programı aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen verilerden hareketle, katılımcıların uzaktan öğretime yönelik memnuniyet algılarının yüksek olduğu ve bu memnuniyet algısının katılımcıların demografik bilgilerine göre değişiklik göstermediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Memnuniyet Algısı, Sertifika Programları, Türkçe Öğretmenliği Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Uzaktan Öğretim.

Distance Learning Satisfaction Perceptions of Trainees of Certificate Program in Turkish as a Foreign Language

Abstract: In the world, the number of foreigners who want to learn Turkish has increased rapidly in recent years and the need for educating qualified teachers in this area has emerged. One of the remedies for closing this gap is Certificate Programs of Teaching Turkish as a Foreign Language. The aim of this study is to determine the level of satisfaction with distance education for the trainees in Çanakkale Onsekiz Mart University ÇOMÜ TÖMER Certificate Program in Teaching Turkish as a Foreign Language. The sample of the study constitutes 94 trainees participating in the certificate program held between April 17th and May 14th, 2017. Within the framework of the certificate program, the 104 hours of total training is provided, 32 hours of which is face-to-face and hands-on, and 72 hours of which is distance learning. This 72 hours of training was carried out live by expert lecturers from the field and from different universities in Turkey via Adobe Connect. Trainees who can not attend the live classes concurrently have begun to benefit from the video recordings and course materials of the course the same night. In this study using descriptive scanning method, distance learning satisfaction of trainees was measured by SPSS statistical program in 9 sections (personal suitability, effectiveness, learning, program evaluation, technology, material, evaluation and support services). Moving from the data obtained from the research, it was concluded that participants' perception of satisfaction towards distance education was high and this perception of satisfaction did not change according to the demographic information of the participants.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Turkish language teaching, certificate programs, Distance education, Perception of satisfaction,

1. Giriş

Türkiye'nin uluslararası siyasi arenada artan etkinliği, Türk dizilerinin yurt dışına sunulması ve ciddi bir izleyici kitlesine sahip olması gibi faktörler Türk kültürüne ve Türk diline olan ilgiyi artırmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme isteğini ve talebini artıran bir başka etken de Türkiye Cumhuriyetinin uluslararası öğrencilere sağladığı burs imkânlarıdır. Yurt dışında eğitim almak isteyen uluslararası öğrenciler için Türkiye'yi tercihleri arasına almakta ve bunun getirisi olarak da günümüzde daha fazla kişi Türkçeyi öğrenmektedir. Artan bu talep doğrultusunda gerek devlet gerekse özel kurum ve kuruluşlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine büyük önem vermişler, üniversitelerde akademisyenler bu alanda niteliği ve kaliteyi artırmak için pek çok araştırma ve çalışma yapmışlardır. Günümüzde duruma genel hatlarıyla bakıldığında yurt içinde ve yurt dışında farklı ana dili ve kültürden olan ait geniş bir kitleye Türkçe, yabancı dil olarak öğretilmektedir.

Son yıllarda Türkçe öğrenmeye yönelik talebin artmasıyla hem var olan eksiklikler ve sorunlar fark edilmekte hem de ortaya çıkan yeni sorunlar tespit edilmektedir. Araştırmacıların çalışmalarından yola çıkan Mutlu ve Ayrancı (2017, s. 70) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en çok görülen ortak sorunları; “Eşgüdüm sorunu, içerik ve yöntem sorunu, ders araç gereç ve materyal sorunu, öğretmen sorunu, öğretim programı sorunu, Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar, devlet politikasının olmamasından kaynaklanan sorunlar, eğitim öğretim ortamından kaynaklı sorunlar.” şeklinde sıralamaktadır.

Yukarıda belirtildiği gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitim ve öğretim sürecinin pek çok temel unsurunda sorunlar yaşanmaktadır. Ancak eğitim ve öğretim sürecinin olmazsa olmazlarından biri olan öğretmen unsuru ve bu hususta yaşanan sorunlar ayrı bir önem teşkil etmektedir. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi (YDTÖ) alanı ile ilgili uzman eksikliğine yapılmış olan çeşitli çalışmalarda yer verilmiştir.

Konuyla ilgili Göçer (2009) Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek nitelikli öğrencilerin eksik olduğunu ve mevcut sorunun giderilebilmesi için altyapısı uygun üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği bölümlerinin açılması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde Büyükaslan (2007), yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi için üniversitelerde bölümlerin bulunmamasının bir eksiklik olduğunu vurgulamaktadır. Barın'ın (2004) yaptığı çalışmada da YDTÖ alanı ayrı bir disiplin olarak ifade edilmiş ve bu alana uygun uzman öğretim elemanlarının yetiştirilmesinin gerekliliği özellikle vurgulanmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bireylerin sayısı arttıkça alanında uzman, nitelikli, yetişmiş öğretmen ihtiyacı da aynı oranda artmaktadır. Ancak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine üniversitelerde lisans programı söz konusu dahi değilken sadece birkaç üniversitenin yüksek lisans ve doktora programları ile akademik anlamda uzman yetiştirilmektedir. Artan talep doğrultusunda ortaya çıkan bu ihtiyacı karşılamak ve nitelikli öğretmen sorununu çözüme kavuşturmak için gerek devlet kurumları gerekse üniversiteler önemli girişimlerde bulunmuş ve çeşitli çalışmalar başlatmışlardır. Bu girişim ve çalışmalardan en önemlisi ise bazı üniversiteler ve Yunus Emre Enstitüsü (YEE) tarafından “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Program” adı altında başlatılan öğretmenlik kurslarıdır.

Dilek'e (2018) göre Aralık 2017 itibariyle kurs açan üniversite sayısı 30'a yükselmiştir. Özellikle Yunus Emre Enstitüsü diğer üniversitelerle iş birliği yaparak kurs açma yoluna gitmektedir. YEE'nin ortaklaşa kurs düzenlediği üniversiteler; Malatya İnönü Üniversitesi, Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER, İstanbul Üniversitesi DİLMER ve Sakarya Üniversitesi'dir. Günümüzde sertifika programı düzenleyen kurumların adları, ders saatleri ve eğitim türleri ise aşağıdaki şekildedir:

1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Uzaktan eğitim 72 Saat, yüz yüze ve uygulama 25 saat)
2. Adıyaman Üniversitesi ADYÜ-TÖMER (40 saat)
3. Ahi Evran Üniversitesi (24 saat teorik 16 saat)
4. Akdeniz Üniversitesi TÖMER (72 saat teori, 12 saat uygulama)
5. Aksaray Üniversitesi (80 saat)
6. Ankara Üniversitesi TÖMER (Eğitim süresi: 60/80 saat teorik / 48 saat ders izleme ve gözlem / 8 saat uygulama)
7. Atatürk Üniversitesi (40 saat teori, 40 saat uygulama)
8. Bahçeşehir Üniversitesi TÜRKMER (Uzaktan eğitim)
9. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (72 saati uzaktan 'internet üzerinden', 32 saati yüz yüze olmak üzere toplam 104 saat)
10. Çukurova Üniversitesi TÖMER
11. Dicle Üniversitesi TÖMER (60 saat teorik, 15 saat uygulama)
12. Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM (40 saat örgün)
13. Dumlupınar Üniversitesi TÖMER (60 saat teorik, 20 saat uygulama)
14. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi TÖMER (50/60 saat teorik, 25/20 saat uygulama)
15. Fırat Üniversitesi TÖMER (60 saat teori, 20 saat uygulama)
16. FSMV (50 saat)
17. Hacettepe Üniversitesi TÖMER
18. İstanbul Aydın Üniversitesi 90 saat (3 Hafta uzaktan - 2 hafta uygulamalı eğitim ve seminer programı)
19. KTO Karatay Üniversitesi (75 saat teori, 20 saat uygulama)
20. Kilis 7 Aralık Üniversitesi (60 saat teorik, 20 saat uygulama)
21. Marmara Üniversitesi (45 saat teorik-15 saat uygulama)
22. Mardin Artuklu Üniversitesi (35 saat uzaktan eğitim ve 15 saat seminer) "TÖMER Öğretim Elemanı Yetiştirme Kursu"
23. Mengütaş Türkçe Eğitim Merkezi (40 saat teorik, 40 saat uygulama)
24. Mersin Üniversitesi TUAM (Toplam 75 saat)
25. Okan Üniversitesi (50 saat)
26. On Dokuz Mayıs Üniversitesi OMÜ TÜRKÇE (60 saat teorik, 40 saat uygulama)
27. Sakarya Üniversitesi (Uzaktan eğitim)
28. Selçuk Üniversitesi SÜ-TÖMER (60 saat teori, 30 saat uygulama)
29. Toros Üniversitesi (50 saat teorik, 30 saat uygulama)
30. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (70 saat teorik, 20 saat uygulama)

Yukarıda sertifika programı düzenleyen kurumların verdikleri eğitimlerin içerikleri ile ilgili açıklamalar incelendiğinde karşımıza teorik, uygulama, uzaktan öğretim, örgün gibi kavramlar çıkmaktadır. Bu da sertifika programlarının farklı şekillerde uygulandığının bir göstergesidir. Her kurum sertifika programını farklı yöntem, ortam ve sürede planlamaktadır. Örneğin YEE'nin düzenlediği kurslar yüz yüze iken kimi üniversitelerde derslerin bir kısmı, kimi üniversitelerde ise derslerin tümü uzaktan öğretim yöntemiyle yapılmaktadır.

Sertifika programlarında genellikle tercih edilen "uzaktan eğitim" kavramsal olarak iyi anlaşılmalıdır. Kaya (2002) uzaktan eğitimi şöyle açıklamaktadır:

"Uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenim 'uzaktan eğitim' sürecinin her iki yarısını açıklamaktadır. Uzaktan öğretim öğrenciler için öğrenim gereçleri hazırlayan uzaktaki bir kurumun ders geliştirme sürecini açıklar. Aynı şekilde, uzaktan öğrenim ya da uzaktan öğrenme, öğrencinin bakış açısından bu süreç içinde değerlendirilmiştir."

İşman'a (2011, s. 16) göre "uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin aynı mekânlarda bulunmak zorunda olmadığı ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin posta hizmetleri ve iletişim teknolojileri sayesinde yürütülen bir eğitim sistemi modelidir."

Gökçe (2008, s. 1) uzaktan eğitimi “kısaca zaman ve mekândan bağımsız, bilişim teknolojilerinden yararlanılarak gerçekleştirilen, ekonomik ve etkileşimli bir eğitim biçimi” olarak tanımlamıştır.

Türkoğlu’na (2015, s. 31) göre ise “uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretim elemanını sanal sınıf ortamında mekândan bağımsız olarak bir araya getirirken, zamandan bağımsız olarak da öğrenciye eğitim olanağı sunmaktadır.”

Sertifika programı düzenleyen üniversiteler ve program planlamaları incelendiğinde uzaktan eğitim ile en çok saat ders veren üniversitelerden biri de Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’dir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nin düzenlediği sertifika programı çerçevesinde verilen 104 saatlik eğitimin 32 saatini yüz yüze ve uygulamalı dersler, 72 saatini ise uzaktan öğretim oluşturmaktadır. 72 saatlik bu eğitim, Türkiye’nin farklı üniversitelerinden alanında uzman öğretim elemanları tarafından Adobe Connect sanal sınıf vasıtasıyla canlı olarak gerçekleştirilmektedir. Canlı derslere eş zamanlı olarak katılmayan kursiyerler, derslerin kayıtlarından ve ders öğretim materyallerinden faydalanabilmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 17 Nisan-14 Mayıs 2017 tarihleri arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER tarafından düzenlenen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği Sertifika Programı”na katılan kursiyerlerin aldıkları uzaktan eğitime yönelik memnuniyet algılarının ne düzeyde olduğunu ve kursiyerlerin demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde değişip değişmediğini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- I. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği Sertifika Programı’na katılan öğretmen adaylarının aldıkları uzaktan eğitim yönelik memnuniyet algıları nedir?
- II. Uzaktan Eğitim Memnuniyet Algısı Ölçeği’nden elde edilen veriler arasındaki fark öğretmen adaylarının; cinsiyetlerine, yaşlarına, programa nereden katıldıklarına, eğitim durumlarına, devam ettikleri ya da mezun oldukları üniversitelere, devam ettikleri ya da mezun oldukları bölümlere, mesleklerine göre değişmekte midir?

2. Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012, s. 77).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (ÇOMÜ TÖMER) 17 Nisan - 14 Mayıs 2017 tarihleri arasında düzenlenen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği Sertifika Programı”na katılan 91 kursiyerden oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk bölüm katılımcıların demografik bilgilerine yönelik ifadeler içerirken ikinci bölümde Eygü ve Karaman (2013) tarafından geliştirilen, 8 boyuttan oluşan ve 34 madde içeren “Uzaktan Eğitime Yönelik Memnuniyet Algısı Ölçeği” yer almaktadır. Araştırmada kullanılmak üzere ölçek için araştırmacıların kendisinden mail yoluyla izin alınmıştır. Eygü ve Karaman’ın (2013) çalışmasında Cronbach’s alpha katsayısı 0,930 olarak bulunmuşken, bu çalışmada uygulanan ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach’s alpha katsayısının 0,932 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değer çalışmada kullanılan ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006).

2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin lisanslı SPSS 21 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada frekans, yüzde ve faktör analizlerinin yanında kursiyerlerden Uzaktan Eğitime Yönelik Memnuniyet Algısı Ölçeği ile elde edilen memnuniyet puanlarının bağımsız değişkenler tarafından ne ölçüde yordandığını saptamak amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi yapılmadan önce normal dağılım gibi bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Araştırmada çok değişkenli normal dağılım varsayımının karşılanıp karşılanmadığı mahalnobis uzaklık değerleri hesaplanarak incelenmiş ve yapılan analiz sonunda normallik varsayımına ters düşen herhangi bir değer söz konusu olmadığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2011).

3. Bulgu ve Yorumlar

Tablo 1

Örnekleme Grubunun Özellikleri

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	66	72,5
	Erkek	25	27,5
	Toplam	91	100
Yaş	20-25 yaş	52	57,1
	26-30 yaş	21	23,1
	31-35 yaş	10	11,0
	36-40 yaş	3	3,3
	41 yaş ve üzeri	3	3,3
	Belirtmemiş	2	2,2
	Toplam	91	100
Sertifika Programına Katıldıkları Şehir	Belirtmemiş	2	2,2
	Bursa	2	2,2
	Samsun	2	2,2
	İstanbul	11	12,1
	Çanakkale	45	49,5
	Yozgat	4	4,4
	Şanlıurfa	4	4,4
	Balıkesir	1	1,1
	Isparta	2	2,2
	Sivas	1	1,1
	Gaziantep	1	1,1
	Ankara	1	1,1
	Denizli	1	1,1
	Tahran (İran)	1	1,1
	Konya	1	1,1
	Kırklareli	1	1,1
	İzmir	3	3,3
	Batı Trakya	1	1,1
	Kayseri	1	1,1
	Eskişehir	1	1,1
	Edirne	1	1,1
	Tekirdağ	1	1,1
	Mersin	1	1,1
	Aydın	1	1,1
	Antalya	1	1,1
	Toplam	91	100
	Eğitim Durumu	Lisans Devam Etmekte	41
Lisans Mezun		22	24,2
Yüksek Lisans Devam Etmekte		21	23,1
Yüksek Lisans Mezun		5	5,5
Doktora Devam Etmekte		1	1,1
Doktora Mezun		1	1,1
Toplam	91	100	

Bölüm	Belirtmemiş	3	3,3
	Türk Dili ve Edebiyatı	34	37,4
	İngilizce Öğretmenliği	16	17,6
	Türkçe Öğretmenliği	18	19,8
	Yeni Türk Edebiyatı	1	1,1
	İktisat	2	2,2
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	2	2,2
	Reklamcılık	1	1,1
	Turizm Rehberliği	2	2,2
	Kamu Yönetimi	3	3,3
	Eski Türk Edebiyatı	2	2,2
	Yabancı Dil Olarak Türkçe	3	3,3
	Orta Doğu Siyasi Tarihi	1	1,1
	İlahiyat	2	2,2
	Tarih	1	1,1
	Toplam	91	100
Üniversite	Belirtmemiş	1	1,1
	Gazi Üniversitesi	3	3,3
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	2,2
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	52	57,1
	Ankara Üniversitesi	2	2,2
	Hacettepe Üniversitesi	1	1,1
	Ege Üniversitesi	2	2,2
	Anadolu Üniversitesi	9	9,9
	Uludağ Üniversitesi	3	3,3
	Celal Bayar Üniversitesi	1	1,1
	Süleyman Demirel Üniversitesi	3	3,3
	Doğu Akdeniz Üniversitesi	1	1,1
	Pamukkale Üniversitesi	1	1,1
	Marmara Üniversitesi	2	2,2
	Trakya Üniversitesi	1	1,1
	Uşak Üniversitesi	1	1,1
	Erciyes Üniversitesi	2	2,2
	Selçuk Üniversitesi	1	1,1
	Kıbrıs Yakın Doğu Üniversitesi	1	1,1
	İstanbul Üniversitesi	1	1,1
Boğaziçi Üniversitesi	1	1,1	
Toplam	91	100	
Meslek	Belirtmemiş	4	4,4
	Çalışmıyor	60	65,9
	Araştırma Görevlisi	2	2,2
	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni	6	6,6
	Öğretmen	11	12,1
	Reklamcı	2	2,2
	Butik Pasta Tasarımcısı	1	1,1
	İşletmeci	1	1,1
	Yazar	1	1,1
	Kasiyer	1	1,1
	Elektrik Teknisyeni	1	1,1
	Veri Hazırlama İşletmeni	1	1,1
Toplam	91	100	

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde araştırmada yer alan 91 kursiyerin 66 kadın (%72,5) ve 25 erkekten (%27,5) oluştuğu görülmektedir. Kursiyerlerin yaş dağılımı incelendiğinde ise 20-25 yaş aralığında 52 (%57,1), 26-30 yaş aralığında 21 (%23,1), 31-35 yaş aralığında 10 (%11), 36-40 yaş aralığında 3 (%3,3), 40 yaş üzerinde 3 (%3,3) kursiyerin olduğu ve 2 kursiyerin de yaşlarını belirtmediği görülmektedir.

Kursiyerlerin sertifikaya hangi şehirden katıldıkları incelendiğinde en çok katılımın 45 (%49,5) kursiyer ile Çanakkale ilinden gerçekleştiği görülmektedir. Bunu 11 (%12,1) kursiyer ile İstanbul, 4 (%4,4) kursiyer ile Yozgat ve Şanlıurfa, 3 (%3,3) kursiyer ile İzmir, 2 (%2,2) kursiyer ile Bursa, Samsun ve Isparta şehirleri takip etmektedir. Son olarak Balıkesir, Sivas, Gaziantep, Ankara, Denizli, Konya,

Kırklareli, Kayseri, Eskişehir, Edirne, Tekirdağ, Mersin, Aydın, Antalya'dan 1'er (%1,1) kursiyer katılmıştır. Ayrıca Batı Trakya (Yunanistan) ve Tahran (İran) gibi yurt dışı katılımlarda mevcuttur.

Kursiyerlerin eğitim durumları incelendiğinde 41'i (%45,1) lisans, 21'i (%23,1) yüksek lisans, 1'i (%1,1) doktora öğrenimlerine devam etmektedir. Kursiyerlerin 22'si (%24,2) lisans, 5'i (%5,5) yüksek lisans, 1'i (%1,1) de doktora programından mezun olmuş durumdadırlar.

Katılımcıların mezun oldukları ya da devam ettikleri bölümler incelendiğinde 34 (%37,4) frekans değeri ile Türk Dili ve Edebiyatı bölümü ilk sıradadır. Türkçe Öğretmenliği 18 (%19,8) frekans değeri ile ikinci, İngilizce Öğretmenliği ise 16 (17,6) frekans değeri ile üçüncü sırada yer almaktadır. Bunun yanı sıra Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı ve Kamu Yönetimi'nden 3'er (%3,3), İktisat, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı ve İlahiyat bölümlerinden 2'ser (%2,2), Yeni Türk Edebiyatı, Reklamcılık, Orta Doğu Siyasi Tarihi ve Tarih bölümlerinden 1'er (%1,1) kursiyer sertifika programına katılım sağlarken 3 (%3,3) kursiyer bölümlerini belirtmemişlerdir.

Kursiyerlerin mezun oldukları ya da devam ettikleri üniversiteler incelendiğinde 52 (%57,1) frekans değeri ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ilk sırada yer almaktadır. Anadolu Üniversitesi 9 (%9,9) frekans değeri ile en çok kursiyerin katılım sağladığı ikinci üniversitedir. Gazi Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi'nden 3'er (%3,3) kursiyer; Ege Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi'nden 2'ser (%2,2) kursiyer; son olarak Hacettepe Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Kıbrıs Yakın Doğu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi'nden 1'er (%1,1) kursiyerin programa ve araştırmaya katıldığı görülmektedir. 1 (%1,1) kursiyer ise üniversitesini belirtmemiştir.

Kursiyerlerin meslekleri incelendiğinde 60 (%65,9) kursiyer herhangi bir kurumda çalışmadığını belirtmiştir. 11 (%12,2) kursiyer öğretmen, 6 (%6,6) kursiyer ise yabancı dil olarak Türkçe öğretmendir. 2 (%2,2) kursiyer araştırma görevlisiyken 2 (%2,2) kursiyer de reklamcı olduğunu ifade etmiştir. Son olarak kursiyerler arasında 1 (%1,1) Butik Pasta Tasarımcısı, 1 (%1,1) İşletmeci, 1 (%1,1) Yazar, 1 (%1,1) Kasiyer, 1 (%1,1) Elektrik Teknisyeni ve 1 (%1,1) Veri Hazırlama İşletmeni bulunmaktadır. 4 (%4,4) kursiyer ise mesleğini belirtmemiştir.

I. Uzaktan Eğitime Yönelik Memnuniyet Algısı Ölçeği'nden elde edilen puanlara göre sertifika programına katılan kursiyerlerin uzaktan eğitime yönelik memnuniyet düzeylerine yönelik bulgular

ÇOMÜ TÖMER'de "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği Sertifika Programı"na katılan 91 kursiyerin, uygulanan "Uzaktan Eğitime Yönelik Memnuniyet Algısı Ölçeği"nden aldıkları toplam puanın ortalaması aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2

Sertifika Programına Katılan Kursiyerlerin Memnuniyet Puanlarının Ortalaması

Uzaktan Eğitime Yönelik Memnuniyet	\bar{X}	SS
Genel Ortalama	3,93	,795

Tablo 2'de kursiyerlerin uzaktan eğitime yönelik memnuniyet puanlarının ortalamasının 3,93 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en fazla ortalama puanın 5 olduğu düşünüldüğünde bu değer, kursiyerlerin uzaktan eğitime yönelik memnuniyet algılarının ortalamasının oldukça üzerinde olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle sertifika programına katılan kursiyerler, program dahilinde aldıkları uzaktan eğitimden genel anlamda oldukça memnun kaldıkları yorumu getirilebilir.

Tablo 3

Sertifika Programına Katılan Kursiyerleri Öğrenme Ortamındaki Bileşenler Açısından Görüşleri

Alt Faktörler	\bar{X}	SS
Kişisel Uygunluk	3,67	,690
Etkililik	4,30	1,09
Öğrenme	3,80	,967
Program Değerlendirilmesi	4,08	1,06
Teknoloji	3,95	,998
Materyal	4,00	1,06
Değerlendirme	4,14	1,00
Destek Hizmetleri	3,75	1,25

Tablo 3'e göre kursiyerlerin öğrenme ortamındaki bileşenler açısından görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın 4,30 ile "Etkililik" boyutuna ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın ise 3,67 ile "Kişisel Uygunluk" boyutuna ait olmasına rağmen yine de kursiyerlerin öğrenme ortamındaki bileşenlerin tümüne (Kişisel Uygunluk, Etkililik, Öğrenme, Program Değerlendirilmesi, Teknoloji, Materyal, Değerlendirme, Destek Hizmetleri) yönelik memnuniyet algıları ortalamanın oldukça üzerindedir.

II. Kursiyerlerin Demografik Bilgilerinden Hareketle Belirlenen Değişkenlerin Memnuniyet Algısını Yordamasına İlişkin Bulgular

Tablo 4

Değişkenlerin Memnuniyet Algısını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,423	,532	-	6,431	,000	-	-
Yaş	,002	,013	,014	,125	,901	,055	,014
Üniversite	,033	,027	,185	1,225	,224	,245	,133
Meslek	-,007	,037	-,025	-,184	,855	,107	-,020
Bölüm	,003	,027	,014	,123	,903	,070	,013
Eğitim Durumu	,114	,087	,156	1,314	,193	,237	,143
Cinsiyet	,042	,197	,024	,213	,832	-,026	,023
Şehir	,000	,017	-,003	-,026	,979	,076	-,003

R= ,284 , R²= ,81
F_(7,83)= 1,042 , p= ,408

Kursiyerlerin demografik bilgilerinden hareketle belirlenen değişkenlerin memnuniyet algısını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır. Regresyon analizinde Yaş, Üniversite, Meslek, Bölüm, Eğitim Durumu, Cinsiyet ve Şehir gibi durumlar memnuniyet algısının yordayıcısı olarak kullanılmıştır. Regresyon analizinde yordayıcı olarak kullanılan tüm değişkenlerin memnuniyet algısını anlamlı bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir (p>,05). Bir başka deyişle sertifika programına katılan kursiyerlerin memnuniyet algıları; Yaş, Üniversite, Meslek, Bölüm, Eğitim Durumu, Cinsiyet ve Şehir gibi değişkenlere göre farklılık göstermemektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularından hareketle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER tarafından düzenlenen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği Sertifika Programı"na katılan kursiyerlerin program dâhilinde aldıkları 72 saat uzaktan eğitime yönelik memnuniyet algıları yüksek düzeyde ortalamanın üzerinde. Bu sonuç, Eygü ve Karaman'ın (2013) çalışmasında ortaya çıkan memnuniyet düzeyleriyle aynı doğrultuda olmakla beraber daha yüksektir.

Araştırmanın örnekleme incelendiğinde; farklı yaş gruplarında, farklı eğitim düzeylerinde, farklı üniversite ve bölümlerde öğrenimine devam eden ya da mezun olmuş, farklı şehirlerde yaşayan, farklı meslekler gruplarına ait oldukça heterojen bir grup olduğu göze çarpmaktadır. Bu kadar farklı özelliklere sahip bir örnekleme memnuniyet gibi oldukça subjektif bir algının hiçbir değişkene göre farklılık göstermemesi oldukça dikkat çekicidir. Bu noktada uzaktan öğretimle düzenlenen sertifika programı dâhilinde verilen eğitimin her gruba etkili bir şekilde hitap ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Çalışmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. ÇOMÜ TÖMER tarafından düzenlenen uzaktan öğretim sertifika programı memnuniyetinin en üst düzeye çıkarılabilmesi için eğitim programında YDTÖ alanıyla ilgili gelişmelere yönelik güncellemeler yapılabilir.

2. Araştırmanın benzeri hem uzaktan öğretim veren diğer yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarında hem de uzaktan eğitim ile ders veren tüm kurum ve programlarda gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), ss. 19-30.
- Büyükaslan, A. (2007). Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri. *Department D'etudes Turques Turcologue u-strasbourg*. Erişim: <https://goo.gl/nXrnGH> (Erişim Tarihi: 18.04.2018)
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (15.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek, İ. (T.Y.). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programları; Ortaya Çıkışı, Gelişimi, İhtiyaçları Karşılama Durumu. Erişim: <https://goo.gl/1gukgF> (Erişim Tarihi: 18.04.2018)
- Gökçe, T.A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim, *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11; 1-12.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kalaycı, Ş. (2006). *Faktör Analizi. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ş. Kalaycı (Ed.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim* (1. Baskı). Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Mutlu, H. H. ve Bağcı Ayrancı, B. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*. 3(2).
- Türkoğlu, T. (2015). Meslek Yüksekokulunda Örgün Öğretim Programındaki Öğrencilerin Uzaktan Öğretim Dersine Karşı Yaklaşımları. *4th International Vocational Schools Symposium*, Yalova, 55-64.

EĞİTİM BİLİMLERİ

Akademik Özyeterlik ve Akademik Erteleme İlişkisi

Doç. Dr. Ali Rıza Terzi

BAÜN Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

terzioglu53@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Nihat Uyangör

BAÜN Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

nuyangor@hotmail.com

Özet: Akademik öz-yeterlik; bireyin verilen akademik bir görevi belirlenmiş olan başarı seviyesinde yapabileceği konusundaki algısıdır. Akademik erteleme ise bir öğrencinin yapması gereken bir işi yapmayı geciktirmesi veya tamamen vazgeçmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu çalışmada Akademik Özyeterlik ve Akademik Erteleme İlişkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinin dördüncü sınıflarında öğrenim gören 409 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Erteleme Ölçeği ve Akademik Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada varyansların homojenliği varsayımı karşılandığı durumlarda parametrik testler karşılanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Necatibey Eğitim Fakültesi dördüncü son sınıflarında öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik toplam puanları orta düzeyde iken; akademik sorunlarla başa çıkma ve akademik yöntemler konusunda oldukça yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları akademik erteleme ölçeği ortalama puanlarının üzerindedir. Araştırmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları erkekler lehine farklılaşmaktadır. Araştırmanın diğer bir sonucu da akademik özyeterliliğin akademik erteleme davranışının yordayıcısı olduğudur.

Anahtar Sözcükler: Akademik özyeterlik, Akademik erteleme, Öğretmen adayları.

Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination Relationship

Abstract: Academic self-efficacy; is the perception that the individual can perform an assigned academic task at the specified level of achievement. Academic procrastination is defined as delaying or giving up of doing something that a student must do. The working group of the research establishes 409 prospective teachers in the fourth year of Balıkesir University Necatibey Education Faculty during the fall semester of 2017-2018 academic year. Academic Self-Efficacy Scale and Academic Procrastination Scale were used as data collection tools in the study. Nonparametric tests were used when the parametric tests were not met in the study where the assumptions of homogeneity of variances were met. As a result of the research, the academic self-efficacy total scores of the teacher candidates in the fourth final year of the Necatibey Education Faculty were moderate; it has been found that they are highly competent in dealing with academic problems and academic methods. Teacher candidates' academic procrastination behaviors are above the academic procrastination scale average scores. The academic procrastination behaviors of teacher candidates trained in pedagogical formation in the research are different for men. Another consequence of the research is that academic self-efficacy is predictive of academic procrastination behavior.

Keywords: Academic self - efficacy, Academic procrastination, Teacher candidates.

1. Giriş

Özyeterlik kavramı menşe olarak sosyal öğrenme teorisinden neşet etmiştir. Herhangi bir şeyi yapıp eyleyebilmede kişinin kendi kapasitesine karşı oluşan yargısıdır. Akademik erteleme ise bir öğrencinin yapması gereken bir işi yapmayı geciktirmesi veya tamamen vazgeçmesi şeklinde tanımlanmaktadır.

Her iki kavram da gerek bilişsel gerekse duyuşsal öğrenme açısından önem taşımakta olduğundan özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda okuyan öğretmen adayları üzerinde araştırılması da ayrıca önem taşımaktadır.

Alanyazında her iki kavramın ilişkilerini özellikle de akademik ertelemenin nedenleri üzerinden özyeterlik kavramına bağlayan araştırmalar vardır (Akbay ve Gizir,2010;Özer ve Altun, 2011;Çelik ve Odacı, 2015). Bu araştırmada da akademik özyeterlik ve akademik erteleme ilişkisi Necatibey Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adayları bağlamında incelenmiştir.

1.1. Akademik Özyeterlik

Bireyler, günlük hayatlarında göstermeleri gereken davranışları içeren pek çok konuda öz-yeterlik algılarına sahiptir. Bu kapsamda akademik öz-yeterlik algısı, öz-yeterliğin özel bir türü olarak kabul edilebilir. Akademik öz-yeterlik kavramı; bireyin verilen akademik bir görevi belirlenmiş olan başarı seviyesinde yapabileceği konusundaki algısıdır (Ekici,2012). Öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarının akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğu (Klomegah,2007) ileri sürülmektedir.

Geçmiş yaşantılarında başarıları ağırlıkta olan bireylerin öz-yeterlik inanç düzeyleri yüksek olurken, hataları ve yanlışlıkları ağırlıkta olan bireylerin ise öz-yeterlik inanç düzeyleri düşük olmaktadır (Güzel,2017). Bu bağlamda öğrencilerin geçmiş akademik yaşantılarındaki hayal kırıklığı düzeyi ne kadar yüksek ise bu hayal kırıklığının gelecek akademik yaşantılarında da sürebileceği ve öğrencilerin akademik özyeterliklerini düşürme ihtimalinin yüksek olabileceğini ileri sürmek mümkün olabilir. Bu durumun bir döngü oluşturacağı ve buna bakarak öğrencinin akademik başarısı hakkında kestirimde bulunulabileceği söylenebilir.

Nitekim alanyazında akademik öz-yeterliğin öğrencilerin başarılarının tahmin edilmesinde önemli değişken olduğunu belirleyen araştırmalar bulunmaktadır (Ekici,2012).

1.2. Akademik Erteleme

Erteleme davranışının bir alt türü olarak nitelendirilebilecek olan akademik erteleme davranışı, genel anlamda akademik kökenli görevleri içermekte ve akademik işlerin bazı nedenlere bağlı olarak geciktirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akbay ve Gizir,2010). Psiko-analitik kuramcılar ertelemenin nedenini kaygıdan kaynaklanan kaçınma davranışına; bilişsel davranışçılar, kişilerin sahip olduğu akılcı olmayan düşüncelere, davranışçı görüşü benimseyenler ise ertelemeyi, kişilere kısa dönemli haz sağlayan öğrenilmiş davranışlara bağlamaktadır (Uzun Özer,2009). İlgili alanyazın incelendiğinde, akademik erteleme davranışının üniversite öğrencileri arasında oldukça yaygın bir problem olduğu belirtilmektedir (Terzi, Uyangör ve Dülker, 2017).

Alanyazında akademik ertelemenin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi üzerine araştırmalara akademik güdülenme (Terzi, Uyangör ve Dülker, 2017; karar verme stilleri (Terzi ve Uyangör,2017; Balkıs, 2007) sınav kaygısı (Uzun Özer ve Topkaya, 2005). örnek olarak verilebilir.

Bu araştırmada akademik erteleme davranışının akademik özyeterlikle olan ilişkisi araştırılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1-Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik ve akademik erteleme düzeyleri nedir?

2-Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik ve akademik erteleme davranışları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır ?

3-Akademik özyeterlik akademik erteleme davranışının yordayıcısı mıdır ?

2. Yöntem

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada iki değişken arası ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın Çalışma Grubunu 2017-2018 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinin dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Dördüncü sınıflarda 465 kız, 265 erkek olmak üzere toplam 730 öğretmen adayı öğrenim görmektedir. Araştırmaya liselere öğretmen yetiştiren programlar ve müzik öğretmenliği bölümü dahil edilmemiştir. Sınıfların tamamına araştırmacılar tarafından araştırma ölçekleri uygulanmış 409 öğretmen adayından veri toplanabilmektedir. Çalışma grubunun evrene oranı %56'2'dir.

2.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Özyeterlik Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği kullanılmıştır.

2.4. Akademik Özyeterlik Ölçeği

Akademik Özyeterlik ölçeği Kandemir ve Özbay (2012) tarafından geliştirilmiştir. Kesinlikle Katılmıyorum (1)- Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde artan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu boyutlar akademik sorunlarla başa-çıkma, akademik çaba gösterme, akademik yöntemler ve akademik planlamalar şeklinde adlandırılmıştır. Araştırmacılar tarafından bildirilen DFA uyum indeksleri: $X^2= 513.04$ (sd=148, $p<.001$), GFI=.90, RMSEA=.073, RMR=.04, standardize edilmiş RMR=.056, CFI=.97 ve AGFI= .87'dir. Güvenirlik katsayıları birinci faktör için .90, ikinci faktör için .78, üçüncü faktör için .77, dördüncü faktör için .69 ve ölçeğin bütünü için ise .91 olarak bildirilmektedir. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır.

Anılan ölçeğe bu araştırmada yeniden güvenilirlik analizi olarak CronbachAlpha's yapılmıştır. 1.faktör için $a=.83$, 2.faktör için $a=.82$, 3.faktör için $a=.84$, 4.faktör için $a=.85$, ölçeğin bütünü için $a=.90$ olarak bulunmuştur.

2.5. Akademik Erteleme Ölçeği

Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu bir ölçek olup, 12 olumsuz ve 7 olumlu olmak üzere toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler; “beni hiç yansıtmıyor”, “beni çok az yansıtmıyor”, “beni biraz yansıtmıyor”, “beni çoğunlukla yansıtmıyor”, “beni tamamen yansıtmıyor” biçiminde olmak üzere 5'li Likert tipli bir ölçektir.

Çakıcı (2003) tarafından ölçeğe uygulanan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .89, güvenilirlik katsayısı .92 olarak bildirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95 en düşük puan ise 19'dur. Araştırmada araştırmacılar tarafından ölçeğe yeniden yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa $\alpha=.86$ olarak bulunmuştur.

2.6. Verilerin analizi

Araştırmada varyansların homojenliği varsayımı karşılandığı durumlarda parametrik testler karşılanamadığı durumlarda ise parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

3. Bulgular

Tablo-1 Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik ve akademik ertelemelerine dair ortalamalar

Boyutlar	N	\bar{X}	ss
Akademik sorunlarla başa çıkma	409	3.49	.65
Akademik çaba gösterme	409	3.14	.86
Akademik planlamalar	409	3.07	.70
Akademik yöntemler	409	3.47	.77
Akademik özyeterlik toplam	409	3.32	.72
Akademik erteleme	409	55.11	11.25

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının akademik özyeterlik ve akademik erteleme düzeylerini gösteren tablo 1'e bakıldığında öğretmen adaylarının akademik erteleme puanları ($\bar{X}=55.11$ ss:11.25)'dir. Bu ortalama araştırma ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın ortalamasından yüksektir. Bu bulgu da eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının ortalamasının üzerinde bir erteleme davranışına sahip olduklarını göstermektedir. Bunun da eğitim öğretim açısından istenilen bir durum olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının akademik özyeterlik puanları ($\bar{X}=3.32$; ss:.72) ile "Katılıyorum" seçeneğindedir. Akademik öz yeterliğin akademik sorunlarla başa çıkma alt boyutunda öğretmen adayları en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptirler. ($\bar{X}=3.49$; ss:.65). Öğretmen adayları akademik sorunlarla başa çıkma konusunda oldukça yeterli olduklarını düşünmektedirler.

Tablo 2. Cinsiyete göre Akademik özyeterlik ve akademik erteleme için MannWhitney

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama sıra	Z	p
Akademik Öz yeterlik	Kız	342	202.57	-938	.348
	Erkek	67	217.38		
Akademik Erteleme	Kız	342	192,18	-4.957	.00**
	Erkek	67	270,42		

**p.<.01 * p.<.05

Tablo 2'de öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili yapılan U testinde akademik özyeterlik puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur. Ancak Tablo 2'de akademik erteleme konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha ertelemeci davrandıkları görülmektedir. (Erkek O.S.=270.42; Kız O.S.=192.18).

Tablo 3. Akademik Ertelemenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	60.615	3.633	-	16.684	.000	-	-
Akademik Sorunlarla Başa çıkma	-2.677	1.006	-.156	2.261	.008**	.131	115
Akademik çaba gösterme	-5.997	.683	-.463	-8.785	.000	-.400	-.381
Akademik Planmalar	.343	.712	.208	.4687	.000**	.228	.204
Akademik Yöntemler	3.574	.818	.247	.4367	.000	.212	.189

R=.490 R² = 240

F=31969 p=000

Akademik özyeterliğin akademik erteleme davranışının yordayıcısı olup olmadığı ile ilgili Tablo 3'e bakıldığında, akademik özyeterliliğin akademik ertelemedeki toplam varyansın %24'ünü açıkladığı görülmektedir ($R=.490$, $R^2=.240$, $p=.000$).

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin akademik erteleme üzerindeki önem sırası; Akademik çaba gösterme ($\beta=-.463$), Akademik yöntemler ($\beta=-.247$), Akademik Planlamalar($\beta=-.208$) ve akademik sorunlarla başa çıkma ($\beta=-.156$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine bakıldığında akademik özyeterliğin dört alt boyutunun da (akademik çaba gösterme: akademik planlamalar, akademik yöntemler ve akademik sorunlarla başa çıkma), akademik ertelemenin $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle akademik erteleme arasındaki korelasyonlara bakıldığında akademik çaba gösterme alt boyutu ($r=-.400$) (diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=.381$), akademik planlamalar ile ($r=.228$) (diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=.204$), akademik yöntemler ile ($r=.212$)) (diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=.189$)) akademik sorunlarla başa çıkma ile ($r=.131$) (diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=.115$)) korelasyon vardır. Regresyon analizi sonuçlarına göre akademik ertelemeyi yordayan regresyon denklemi:

Akademik erteleme= $60.615 + (2.677 \times \text{akademik çaba gösterme}) + (3.574 \times \text{akademik yöntemler}) + (.343 \times \text{akademik planlamalar}) + (-2.677 \times \text{akademik sorunlarla başa çıkma})$ şeklinde kurulabilir.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda Necatibey Eğitim Fakültesi son sınıflarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik toplam puanları orta düzeyde iken; akademik sorunlarla başa çıkma ve akademik yöntemler konusunda oldukça yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları akademik erteleme ölçeği ortalama puanlarının üzerindedir. Erteleme ile ilgili bu sonuç, öğretmen adaylarının kayda değer bir şekilde erteleme davranışına sahip olduklarını gösterir niteliktedir. Terzi, Uyangör ve Dülker (2017) ve Terzi ve Uyangör'ün, (2017) yapmış oldukları araştırmalardan elde ettikleri bulgular bu araştırma sonucunda elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Anılan araştırmalar da öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Ancak araştırma sonuçları Kutlu, Gökdere ve Çakır'ın (2015) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmadan elde ettikleri bulguları destekler mahiyette değildir.

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları erkekler lehine farklılaşmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmanın bu bulgusu daha önce yapılan birçok çalışmanın bulguları ile (Aydoğan ve Özbay, 2012; Terzi, Uyangör ve Dülker (2017) paraleldir. Kadınların daha çok erteleme davranışı sergilediğini ortaya koyan araştırma sonuçları da vardır (Şeker ve Saygı (2013). Bu nedenle akademik ertelemenin cinsiyetlere göre farklılığı ile ilgili yapılan araştırmalarda görüş birliği olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni araştırmalarda kullanılan farklı örneklem, farklı ölçme araçları ve ertelemenin kişiye has yönlerinin varlığı olabilir.

Araştırmanın önemli bir bulgusu da, akademik özyeterliliğinin akademik erteleme davranışının yordayıcısı olduğudur. Alan yazında araştırmanın akademik özyeterliliğin akademik ertelemeyi yordadığı bulgusu ile çelişen sonuçlar vardır. (Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016; Kandemir, 2010) araştırmalarında akademik özyeterliliğin akademik ertelemeyi yordamadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Daha geniş örneklemelerde akademik ertelemeyi önleyici tedbirleri de içeren araştırmaların yapılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Akbay, S. E., ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60- 78.
- Albayrak, E.Yazıcı, H. ve Reisoğlu, S.(2016). Üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 90-102
- Aydoğan, D. (2008). Akademik erteleme davranışlarının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 67-83
- Çelik, Ç. B., ve Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.
- Ekici,G.(2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185
- Güzel,H.(2017). Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik inanç düzeylerinin internet kullanımı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*,4(11),225-245
- Kandemir, M. (2010). Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: An application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2), 407-415.
- Kutlu N. Gökdere, M ve Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının karşılaştırmalı incelenmesi,*Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1311-1330.
- Şeker, S. S., ve Saygı, C. (2013). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dallarında okumakta olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(12), 1219-1227.
- Uzun Özer, B. ve Topkaya N. (2005). Akademik erteleme davranışı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiler. 8. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Eylül, 2005 İstanbul.
- Uzun Özer, B (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (32), 12-19
- Özer, A., ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 45-72.
- Terzi, A.R. Uyangör, N. ve Dülker, A. P. (2017). Akademik güdülenme ve akademik erteleme ilişkisi: Formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma, *Route Educational and Social Science Journal*, 4(7),52-62
- Terzi, A.R. ve Uyangör, N (2017). Karar verme stilleri ve akademik erteleme ilişkisi: Pedagojik formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Araştırma

İhtiyaç Analizine Dayalı Hizmet İçi Eğitim Programı Bilim Ve Sanat Merkezi Örneği

Burcu DÖNMEZ

Adnan Menderes Üniversitesi

burcugdonmez@gmail.com

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Adnan Menderes Üniversitesi

kerim.gundogdu@adu.edu.tr

Özet: Bu çalışmada program geliştirmenin ilk adımı olan ihtiyaç analizinden yola çıkılarak öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik genel durumunun ortaya konması, ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunlara bağlı olarak bir hizmet içi eğitim programının tasarlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir ildeki BİLSEM okulunda görev yapmakta olan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniğine başvurulmuş ve veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine uygun olarak incelenmiş, elde edilen bulgular hem yazılı olarak hem de tablo ve grafiklerle sunulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kurumda çalıştıkları süre boyunca farklı türde hizmet içi eğitimler aldıkları, bu eğitimleri orta düzeyde yeterli buldukları ve en çok ölçme-değerlendirme, öğretim teknolojileri ile öğretim yöntem ve tekniklerinde hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Hizmet içi eğitim, ihtiyaç analizi, BİLSEM

An in-Service Training Needs Analysis Study of a Science and Art Center

Abstract: The aim of the study is to determine the needs of the teachers for in-service training and to design an in-service training program based on the needs analysis which is the first step of the program development in the Taba-Tyler model. The study group of the research constitutes 15 teachers who have been working in a BILSEM school. In this study, the interview technique, one of the qualitative research techniques, was applied and as data collection tool semi-structured interview form developed by the researcher was used. All data was analyzed in accordance with the content analysis and the findings were presented both via writing, in tables and graphs. The results indicated that teachers had different types of in-service trainings during the period they had been working in the institution, found these trainings partially enough and the most needed in-service trainings are, measurement-evaluation, teaching techniques teaching methods and techniques.

Key words: In service training, needs analysis, BILSEM

1. Giriş

Hizmet içi eğitim farklı kaynaklarda değişik şekillerde tanımlanmakla beraber Harris (1989) tarafından “personelin işini daha iyi icra etmesi, kendini geliştirmesi, üretici olması, mutlu olması, düşünmesi veya bir üst göreve hazırlanması gibi amaçlarla yürütülen eğitim etkinlikleri” biçiminde tanımlanmaktadır. Pehlivan (1997) ise hizmeti içi eğitimi “herhangi bir meslek grubuna ait bireylerin mesleklerine başladıkları günden mesleği bıraktıkları güne kadar kendini mesleğinde yetiştirmesi süreci” olarak tanımlamıştır. Hizmet içi eğitime yönelik OECD’nin yaptığı tanım ise “hemen hemen bütün alanlarda (eğitim, teknoloji, sağlık, özel veya kamu kurum/kuruluşlarındaki her türlü çalışma alanları, basın-yayın organları vb.) çalışma hayatı içinde yer alan her türlü personele mesleklerinde kendilerini geliştirmeleri amacıyla sağlanan eğitim olanakları” şeklindedir (OECD,1998).

Hizmet içi eğitim; genellikle bireylere mesleğine yönelik bilgi, beceri ve tutumlar kazandırma amacıyla yapıldığı için mesleki eğitim niteliği taşımaktadır (Uşun ve Cömert, 2003). Bütün meslek alanlarında olduğu gibi eğitim alanında ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğinde de hizmet içi eğitim büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim, öğrencilere hedeflenen nitelikleri kazandırılmak için öğretmenlere gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazandırılmasını hedefleyen süreçler bütünü şeklinde tanımlanabilir (Budak, 1998). Öğretmenlerin bir toplumun geleceğini inşa eden bireyler olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu meslek grubunun nitelikli hizmet içi eğitimlerle desteklenmesinin büyük önem taşıdığı ortaya çıkmaktadır.

Bağcı ve Şimşek (2000) öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin gerekçelerini şu şekilde sıralamıştır:

- Hizmet öncesi eğitim bireylerin farklı yeteneklerini ortaya çıkarmakta yetersiz kalmaktadır. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.
- Bütün meslek dallarında olabileceği gibi öğretmenler de hizmet öncesi eğitimde kazandığı bilgilerle çözemeyeceği sorunlarla karşı karşıya gelebilir. Bu tür durumlarda yeni ve farklı eğitimlere ihtiyaç duymaktadır.
- Öğretmenlerin toplumun her geçen gün değişen sosyal, ekonomik ve kültürel yapısına uyum sağlaması hizmet içi eğitim yoluyla sağlanabilmektedir.
- Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler öğretmenlerin eğitim-öğretim alanına bu gelişmeleri dâhil etmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu noktada da öğretmenler hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duymaktadır.
- Bilgiye ve kuramsal düşüncelere sahip olup bunları kullanmayı bilen eğitimcilerle öğretimin verimliliği artacaktır.

Öte yandan hizmet içi eğitimin amacına ulaşabilmesi için bireylerin ve kurumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir (Taymaz, 1992). Alan yazındaki birçok çalışmanın sonucu hizmet içi eğitimleri tasarlamamanın en önemli kısmının ihtiyaç belirleme olduğu görüşünde birleşmektedir. (Schlicter, 1986; Kaplan, 1986; Wood and Feldhusen, 1996; akt. Gökdere ve Çepni; 2004). Ancak Millî Eğitim Bakanlığının düzenlediği hizmet içi eğitim seminerlerinin içeriklerinin, farklı koşullarda görev yapan öğretmenlerin hizmet içi ihtiyaçlarını ve branş farklılıklarını dikkate alınmaksızın hazırlandığı bu nedenle yeterince etkili olmadığı görülmektedir (Gökdere ve Küçük, 2003). Oysaki hizmet içi eğitim programları düzenlenirken programa katılacak personelin eğitim ihtiyaçlarını belirleyerek programları bu doğrultuda düzenlemek hem personel hem de kurum açısından daha yararlı olacaktır (Wooden; Babtistc. 1990). Hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde; amaçlar eğitim ihtiyaçlarına dayalı olarak belirlenmeli, böylelikle eğitim ihtiyaçları gerçeğe uygun şekilde belirlenerek gerçekçi öğretim hedefleri belirlenmelidir (Taymaz, 1992). Dolayısıyla hizmet içi eğitim programlarının planlamasında ve değerlendirilmesinde ihtiyaç analizi önemli bir araçtır. İhtiyaç analizini Witkin ve Altschuld (1995) programa ilişkin kararlar vermek ve programın ilkelerini amacıyla gerçekleştirilen işlemler dizisi olarak tanımlamaktadır.

Üstün yetenekli olarak tanımlanan kişiler, bilişsel yeteneklerinin akranlarına kıyasla daha üstün olduğu uzmanlar tarafından ortaya konmuş kişilerdir. Üstün yetenekli öğrenciler için bilişsel yetenekleri normal düzeyde gelişen öğrencilere yönelik hazırlanan eğitim programları, uygun olmamakta, akranlarına göre daha hızlı öğrendikleri için kolayca sıkılmakta ve dolayısıyla motivasyonları düşmektedir. (Ataman, 2003; akt. Kaya 2013). Öte yandan bu öğrencilerin bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişim alanları arasında uyumsuzluklar ortaya çıkabilmekte, bu açıdan da özel eğitime ihtiyaç duyabilmektedir.

Üstün yetenekliler özel eğitim alanında sıklıkla ihmal edilen grup olmakla birlikte bu bireyler uygun eğitimler aldıklarında, önemli işlere imza atabilecek bireyler olabileceğine sahiptir. Ancak aynı bireyler uygun eğitim alamadıkları zaman, kendini gerçekleştirememenin yarattığı olumsuzlukları yaşama riskini taşımaktadır. Bu nedenle üstün yetenekli bireylerin tanınması ve uygun eğitim programlarıyla gelişimlerinin desteklenmesi önem taşımaktadır (Kaya, 2013).

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilere yönelik kurumlardan biri olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) öğrencilerin okul öncesi eğitiminden lise eğitiminin sonuna kadar bireysel yeteneklerinin farkına varması ve var olan potansiyellerini geliştirerek en üst düzeyde kullanabilmelerini sağlamak amacıyla bakanlıkça açılır (BİLSEM yönergesi, 2015). Ülkemizde BİLSEM'lerden ilki Ankara'da 1995 yılında açılmış, bu okullara özel hazırlanan programlara üstün yetenekli öğrencilere okul zamanlarının dışında hizmet verilmesi amaçlanmıştır (Kaya, 2013). Günümüz itibarıyla ülkemizin 81 ilinde toplam 117 BİLSEM 21 binin üstünde öğrenciye hizmet vermektedir.

Yıldız (2010) bir çalışmada BİLSEM'leri öğrenci, öğretmen ve veli görüşleriyle değerlendirmiş ve bu okulların hedeflediği amaçlarına yüksek oranda ulaştıkları sonucunu elde etmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda ise BİLSEM okullarının örgütlenme, fiziksel koşullar, rehberlik gibi alanlarda yetersiz kaldığı sonuçları elde edilmiştir (Akar, 2010; Özkan, 2009; Şenol, 2010).

Üstün yetenekli öğrencilere uygulanan eğitim programı büyük önem taşımakla beraber bu program ancak programın uygulayıcısı ve eğitimin en önemli bileşeni olan öğretmenlerin söz konusu programları verimli, etkin ve kaliteli bir şekilde uygulayabilmesi doğrultusunda hedeflerine ulaşır (Kontaş ve Yağcı, 2016). Bu nedenle BİLSEM 'de görev yapan öğretmenlerin ihtiyaçlarını saptamak ve bu öğretmenlere gereksinim duydukları alanlarda hizmet içi öğretim programı hazırlamak büyük önem taşımaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimler ile bu eğitimlere yönelik değerlendirmelerinin ortaya konması, alacakları yeni hizmet içi eğitimler için ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunlara bağlı olarak bir hizmet içi eğitim programının tasarlanması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

2.2. Problemler

Aydın BİLSEM'de görev yapmakta olan öğretmenlerin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim alanları ve bu eğitimden beklediği özellikler nelerdir?

2.3. Alt problemler

1. Öğretmenlerin kurum içerisinde çalıştıkları süre boyunca hizmet içi eğitimlerden yararlanma durumu nasıldır?
2. Öğretmenlerin kurum içerisinde çalıştıkları süre boyunca almış oldukları hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Öğretmenler hangi alanlarda ve konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır?

4. Öğretmenler ileride alacakları hizmet içi eğitimlerin ne tür özelliklere sahip olmasını istemektedir?

2.4. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması esas alınarak yürütülmüştür. Durum çalışmalarında araştırılan olay ve durum, kendi doğal kapsamında, yer ve zamanla sınırlı olarak araştırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.5. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek üzere veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu 12 sorudan oluşmakta; bu sorulardan 3'ü öğretmenlere ait kişisel bilgiler, 3'ü öğretmenlerin daha önce aldıkları hizmet içi eğitime yönelik bilgiler, 6 tanesi ise ileride almak istedikleri hizmet içi eğitime yönelik görüşler üzerine odaklanmaktadır. Görüşme formundaki sorulardan 7 tanesi seçenekli, 5 tanesi açık uçludur. Ayrıca öğretmenlerin eklemek istedikleri düşünceler için de bir bölüm eklenmiştir.

Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuş, pilot çalışmalar sonunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra sorular son halini almıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Öğretmenlere uygulanan görüşme formundan elde edilen bilgiler içerik analizine göre incelenmiştir. Verilerin analizinde frekans değerlerine de yer verilmiştir.

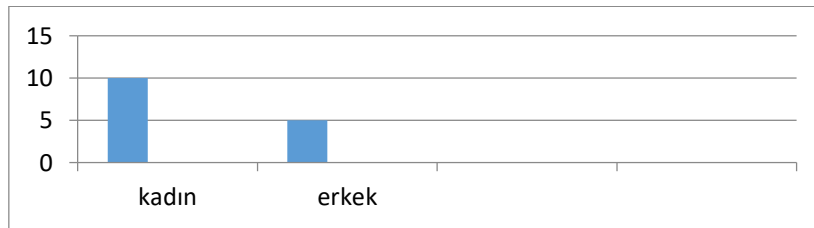
2.7. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir ildeki BİLSEM okulunda görev yapmakta olan ve kritere dayalı örnekleme ile belirlenmiş 15 öğretmen oluşturmaktadır.

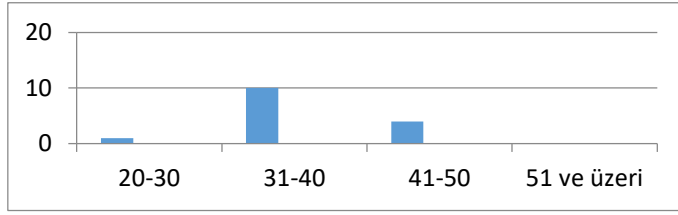
Araştırmaya konu olan okulda 20 öğretmen görev almaktadır ancak araştırmanın alt problemlerinden bazılarını öğretmenlerin kurum içerisinde çalıştıkları süre boyunca aldıkları hizmet içi eğitimler ve bu eğitimlere yönelik değerlendirmeler oluşturduğu için araştırmaya katılacak öğretmenlerin kurumda en az 1 (bir) yıl süreyle çalışmış olması kriterine uygun olarak seçilmesi uygun görülmüştür.

Çalışma grubuna ait özellikler grafiklerle sunulmuştur.

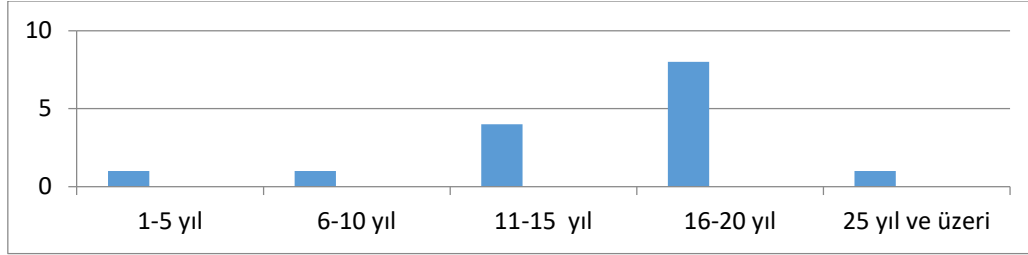
Grafik 1. Çalışma grubuna ilişkin cinsiyet dağılımı



Grafik 2. Çalışma grubuna ilişkin yaş bilgileri



Grafik 3. Çalışma grubuna ilişkin mesleki hizmet süresi

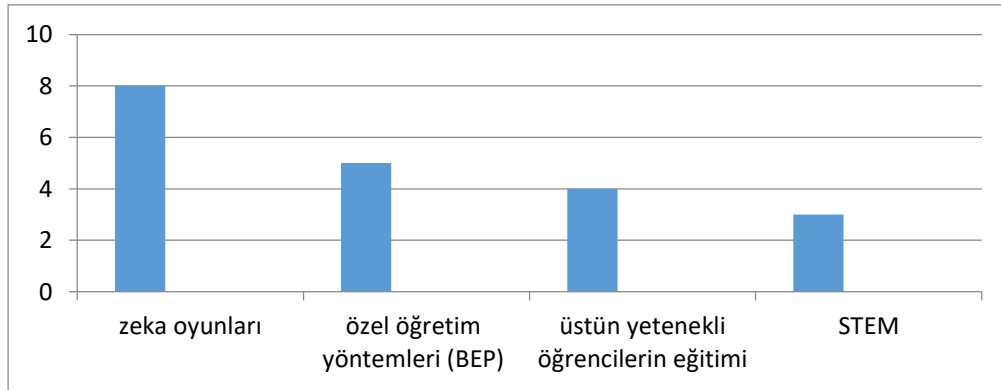


3. Bulgular

1. Öğretmenlerin kurum içerisinde çalıştıkları süre boyunca hizmet içi eğitimlerden yararlanma durumu nasıldır?

Görüşme yapılan 15 öğretmenden 13'ü kurumda çalıştıkları süre boyunca en az bir alanda hizmet içi eğitimlere katılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin hizmet yılları, eğitim verdikleri alan ve eğitim verdikleri yaş grubuna göre aldıkları hizmet içi eğitimlerin konularında farklılıklar görülmekle beraber genel olarak aşağıda belirtilen alanlar üzerinde yoğunlaşmaktadır:

Grafik 4. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim aldığı konular



Araştırmaya katılan öğretmenlerden 8'inin zekâ oyunları, 5'inin özel öğretim yöntemleri ve BEP planı hazırlama, 4'ünün üstün yetenekli öğrencilerin nitelikleri ve eğitimi ve 3 tanesinin STEM konusunda hizmet içi eğitimler aldıkları görülmüştür. Bu konular dışından yalnızca birer öğretmenin eğitim aldığı konular da bulunmaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin grafikte gösterilen konular dışında Proje Yazma ve Yönetme Süreci, Soruşturma Teknikleri, Kitap Yazımı, Ölçme Değerlendirme, Photoshop, Temel İlk Yardım, İnternet Etiği, Öğretimde Yeni Yaklaşımlar, e-twinning, Çocuk Koruma Kanunu Danışmanlık Tedbiri Kararları Uygulama, EBA, Fatih Projesi, Ekolojik Okur-Yazarlık, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği konularında eğitim aldığı görülmüştür.

Elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitimlerin sayılarının farklılık göstermesidir.

2. Öğretmenlerin kurum içerisinde çalıştıkları süre boyunca almış oldukları hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri nasıldır?

Çalışmadan elden edilen verilere göre öğretmenler kurum içerisinde aldıkları hizmet içi eğitimlerin içerik boyutunu genel olarak yeterli bulurken bu eğitimlerin uygulama, süreklilik ve değerlendirme boyutlarını yetersiz bulmaktadır.

Tema	Kod
Olumlu	Meslektaşlarıyla bilgi alışverişi yapma olanağı sağlaması
	Eğitim-öğretim alanındaki gelişmeleri takip etme fırsatı tanınması
	Eğitime dair yeni bilgiler edinme fırsatı sunması
	Yüz yüze olması
Olumsuz	Uygulamaya yer vermemesi
	Yeterince zaman ayrılmaması
	Sürekliliğinin olmaması
	Uzman kişilerce verilmemesi
	Kalabalık gruplarda yapılması
	Ağırlıkla sunuş yoluyla gerçekleşmesi

3. Öğretmenler hangi alanlarda ve konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesi amacıyla her bir öğretmene 8 farklı alan ve bu alanların kapsamına giren 40 farklı konu sunulmuş, öğretmenlerden bu konu veya konulardan hangilerinde hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sorulmuştur. Her bir konuya ilişkin kaç öğretmenin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu konular

Konu	Bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyan öğretmen sayısı
Sınıfta İletişim/Öğretmen-Öğrenci İletişimi	
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Baş Etme	2
Sınıfta Ödül-Ceza Kullanımı ve İlkeleri	2
Sınıf Kuralları ve Kural Koyma İlkeleri	1
Öğrenme Süreçlerinde Zaman Yönetimi	1
Sınıf Yönetimi Yaklaşımları/Modelleri	3
Öğretim Programının Temel Özellikleri/Programdaki Yenilikler	3
Öğretim Programındaki Öğrenme Yaklaşımı/Yapılandırıcılık	
Öğrenme Sürecini Etkili Planlama ve Etkili Planlama İlkeleri	2
Kazanımların Taksonomik Özellikleri	3
Ölçme ve Değerlendirmenin Temel Kavramları ve İlkeleri	4
Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler	2
Geleneksel Ölçme Araçları/Özellikleri ve Geliştirilmesi	4
Alternatif Ölçme Araçları/Özellikleri ve Geliştirilmesi	6
Test Geliştirme/Test ve Madde Analizi	4
Kazanıma Uygun Soru Yazma	4
Sınav Hazırlama ve Uygulama Kuralları/İlkeleri	1

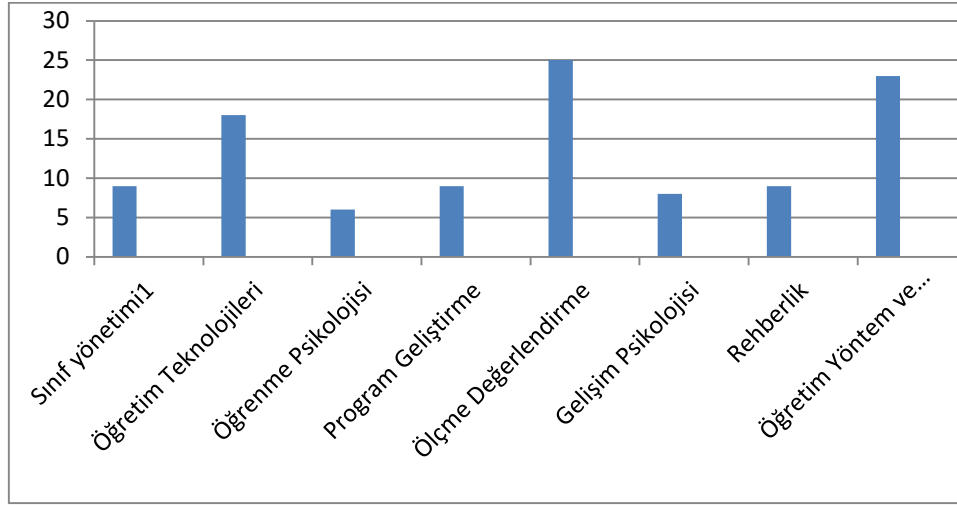
Öğretim Materyali Seçme ve Hazırlama ilkeleri/Materyal Çeşitleri	4
Öğretim Materyallerinin Etkin Kullanım ilkeleri	2
Bilgisayar / İnternet Kullanımı İlkeleri /Bilgisayarda Materyal Hazırlama,	7
Öğretim Materyali Değerlendirme Ölçütleri	5
Gelişim Dönemleri ve Özellikleri	1
Gelişimde Kritik Dönemler ve Dikkat Edilmesi Gereken Durumlar	2
Gelişim Alanları/Dil/Ahlak/Bilişsel/Fiziksel/Sosyal Özellikleri	1
Bireysel Farklılıkların Gelişimdeki Yeri ve Önemi	4
Öğrenme/Dikkat ve Hafızayı Etkileyen Temel Faktörler	3
Öğrenme Stilleri ve Özellikleri	3
Öğretim Kuram/Strateji/Yöntem/Teknik Kavramları ve Aralarındaki İlişkiler	2
Öğretimde Yeni Yaklaşımlar/Proje Tabanlı /Kuantum /Beyin Temelli Öğrenme	5
Yaratıcı/Yansıtıcı/Eleştirel Düşünme Becerileri ve Geliştirici Etkinlikler	4
Aktif Öğrenme Teknikleri	3
Öğretim Sürecinde Soru Sorma/Etkili Soru Sorma İlkeleri,	2
Özel Öğretim Alanlarıyla İlgili Yöntem ve Teknikler	7
Rehberliğin Eğitimdeki Rolü ve Önemi	
Etkili Rehberlik İlkeleri/ Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	1
Rehberlikte Bireyi Tanıma Teknikleri	4
Sınav/Okul/ Ders Kaygısı ve Başa Çıkma	3
Okul Aile İşbirliği/Rehberlikte Ailenin Rolü	
Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocukların Eğitimi ve Onlarla Baş Etme	6
Bireysel Eğitim Planı Hazırlama	7

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları konular çeşitlilik göstermekle birlikte ihtiyaçlarının en yoğun olduğu konular ve bu konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu belirten öğretmen sayıları şunlardır:

- Bireysel Eğitim Planı Hazırlama (7)
- Özel Öğretim Alanlarıyla İlgili Yöntem ve Teknikler (7),
- Bilgisayar / İnternet Kullanımı İlkeleri /Bilgisayarda Materyal Hazırlama (7)
- Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocukların Eğitimi ve Onlarla Baş Etme (6)
- Alternatif Ölçme Araçları/Özellikleri ve Geliştirilmesi (6)

Bu konuların ait olduğu alanlar dikkate alınarak öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim alanları ele aldığımızda elde ettiğimiz bulgular Grafik 8'de gösterilmiştir.

Grafik 8. Konuların toplamına göre öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim alanları



Bu verilere göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu alanların başında ölçme-değerlendirme gelmekte ve bu alanı öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim teknolojileri takip etmektedir.

4. Öğretmenler ileride alacakları hizmet içi eğitimlerin ne tür özelliklere sahip olmasını istemektedir?

Tema	Hizmet içi eğitimden beklenen özellikler	Kod
Hizmet içi eğitimin nasıl verileceği	13 katılımcı	Yüz yüze
	1 katılımcı	Çevrim içi
	1 katılımcı	Her iki şekilde de
Hizmet içi eğitimin nerede verileceği	7 katılımcı	Hizmet içi eğitimin niteliğine ve içeriğine bağlı olarak her iki yerde
	5 katılımcı	Kendi kurumunda
	3 katılımcı	Çalıştıkları il veya ilçelerde belirlenen eğitim merkezleri
Eğitmenler	11 katılımcı	Konu uzmanları/akademisyenler
	3 katılımcı	Meslektaşları (öğretmenler)
	1 katılımcı	Alanında yeterli olduğu müddetçe herkes olabilir.
Eğitimi verecek kişiden beklenen özellikler	Tüm katılımcılar	İletişim becerilerinin güçlü olması
		Alanına hâkim olması
		Deneyim sahibi olması
		İdealist bir kimliğe sahip olması

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin en çok yüz yüze eğitimi tercih ettiği, hizmet içi eğitimin verileceği yer konusunda görüşlerinin değişiklik gösterdiği, bu eğitimleri alanlarında uzman kişiler tarafından almak istedikleri ve eğitim veren kişilerden güçlü iletişim becerilerine sahip olmasını, deneyim sahibi olmasını, idealist bir kimlikte olmasını ve alanına hakim olmasını bekledikleri görülmüştür.

5. Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Öğretmenlerin almış oldukları hizmet içi eğitim konuları çeşitlilik göstermekle birlikte bu eğitimler zekâ oyunları, üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve özel öğretim gereksinimi duyan

öğrencilere yönelik çalışmalar gibi okulun yapısına uygun konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitimlerin sayısı birbirinden oldukça farklıdır. Bu durumun nedenleri arasında öğretmenlerin meslekte geçen hizmet süreleri, eğitim verdikleri alanlar ve bu tür eğitimlere katılma konusunda istekliliklerine ilişkin farklılıklar neden olmuş olabilir.

2. Öğretmenler kurumlarında çalıştıkları süre boyunca aldıkları hizmet içi eğitimlerin içerik boyutunu yeterli bulurken bu eğitimlerin uygulama, değerlendirme ve süreklilik boyutlarını yetersiz bulmaktadır. Alan yazında da bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir (EARGED, 2006; Gönen ve Kocakaya, 2006; Karaca, 2010; Özan ve Dikici, 2001; Özen, 2006) .

3. Öğretmenler; almış oldukları hizmet içi eğitimleri onlara yeni bilgiler edinme fırsatı sunması, meslektaşlarıyla bilgi alışverişi yapma olanağı sağlaması, eğitim-öğretim alanındaki gelişmeleri takip etme fırsatı tanınması gibi açılardan olumlu bulmaktadır. Buna benzer bir sonuç Arslan ve Şahin'e (2013) ait bir çalışmada da karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan öğretmenler bu eğitimlerin uygulama yönünün zayıf kalması, sürelerinin sınırlı olması, süreklilik arz etmemesi, kalabalık gruplarda gerçekleşmesi, uzman kişiler tarafından verilmemesi gibi yönlerini olumsuz bulmaktadır.

4. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu alanların başında ölçme-değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri ve öğretim teknolojileri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları konuların başında ise Bireysel Eğitim Planı Hazırlama, Özel Öğretim Alanlarıyla İlgili Yöntem ve Teknikler, Bilgisayar / İnternet Kullanımı İlkeleri /Bilgisayarda Materyal Hazırlama, Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocukların Eğitimi ve Onlarla Baş Etme ve Alternatif Ölçme Araçları/Özellikleri ve Geliştirilmesi gelmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları alanları inceleyen çalışmalarda benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir (Çakan, 2004; Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009; EARGED, 2008; Gökdere ve Çepni, 2004; Özdemir, 2010).

6. Öğretmenlerin alacakları hizmet içi eğitimlerden bekledikleri özelliklere bakıldığında görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunlukla yüz yüze eğitimi tercih ettikleri, bu eğitimleri daha çok kendi kurumlarında almak istedikleri ve eğitim veren kişilerin en çok alanında uzman olmasına önem verdikleri görülmektedir.

6. Öneriler

1. Hizmet içi eğitimlerin uygulama, değerlendirme ve süreklilik boyutları geliştirilmelidir.
2. Verilecek hizmet içi eğitimlerin zaman, süre, mekan gibi konularında öğretmen görüşlerine de başvurulmalıdır.
3. Eğitimler daha küçük gruplarla ve öğretmenlerin kolaylıkla erişebileceği şekilde düzenlenmelidir.
4. Hizmet içi eğitim ihtiyaçları farklı kurumlara göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu ihtiyaçlar kurum bazında belirlenerek eğitimlerin içerikleri belirlenmelidir.

Kaynaklar

- Akar, İ. (2010). *İlköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Arslan, H., Şahin, İ. (2013). Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Kurslarına Yönelik Görüşleri, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 56-66.
- Bağcı, N., Şimşek, S. (2000). Millî eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 9-12.
- Budak, Y. (1998). Eğitimde toplam kalite yönetimi açısından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve programlarına bir yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 140, 35-38.

- Budak, İ. (2008) Üstün Yeteneklilik Kavramı ve Tarihsel Gelişim Süreci, *Journal of Qafqaz University*, S. 22. <http://www.qafqaz.edu.az/journal/20082216%20ustunyeteneklilik.pdf> adresinden 11.01. 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114.
- Çoruhlu, T.Ş., Nas, E.S., Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçmedeğerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 122-141.
- Gökdere, M., Çepni, S. (2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma; Bilim Sanat Merkezi Örnekleme, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, (2), 1-14.
- Gönen, S., Kocakaya, S. (2006). Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimler Üzerine Görüşlerinin Değerlendirilmesi, S., ve Kocakaya, S., (2006), Fizik Öğretmenlerinin Hizmet Dışı Eğitimler Üzerine Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:19, 37-44.
- Gökdere, M., Küçük, M. (2003). Üstün yetenekli öğrencilerin fen eğitimindeki durum: Türkiye örnekleme. *Kuramda ve uygulamada Eğitim Bilimleri* 3(1), 101-124.
- Harris, B. M. (1989). In-Service Education for Staff Development, *Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*, 48 (186), 370-373.
- Karaca, A. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Kaya, G. N. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 115-122.
- Kontaş, H., Yağcı, E. (2016). Bilsem Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi*, Ankara.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi, Ankara.
- MEB (2015). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Ankara.
- OECD (1998). Staying a head: Inservice Training and Teacher Professional Development. *OECD Publications: France*.
- Özan B.M., Dikici, A. (2001). Hizmet içi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 225-240.
- Özdemir, M. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Özen, R. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkilerine İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160.
- Özkan, D. (2009). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre bilim ve sanat merkezlerinin örgütsel etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Pehlivan, İ. (1997). Türk Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitim Sorunları Araştırması, *Verimlilik Dergisi*, 3, 131-138.
- Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri* (BİLSEM örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet İçi Eğitim*. Pegem Yayınları: Ankara.
- Uşun, S., Cömert, D. (2003). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2) 125-138.
- Witkin, B., Altschuld, J. (1995). *Planning and Conducting Needs Assessments: A Practical Guide*, SAGE: Thousand Oaks, CA
- Wooden, S., Babtiste, N. (1990). Pre/In Service Training Requires Planning.”*Day Care and Early Education*, 18, 34-36.
- Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öğretmen Adaylarının Eğitim Stresi Düzeylerinin Belirlenmesi

Dr. Öğretim Üyesi Tuğba SÖMEN

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi

tugbasomen@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Nur AKCANCA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

nurkurtulus@hotmail.com

Özet: Çağımızda doğal hayatın bir parçası olarak karşımıza çıkan stres, hayatın her döneminde bireyleri etkilemektedir. Çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine kadar geçen süreci kapsayan eğitim hayatında ise eğitim stresi olarak karşımıza çıkmaktadır. Makul düzeyde olduğunda, öğrencilerde amaca ulaşma noktasında motivasyonu arttırma ve teşvik etme gibi etkilere sahipken, gereğinden fazla stres uzun süreli hatta bazen kalıcı fiziksel ve psikolojik sorunlara neden olabilmektedir. Bu çalışmada eğitim yaşantısının üst basamaklarından olan lisans eğitiminde öğrencilerin maruz kaldığı stres düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinin farklı sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim stres düzeylerinin belirlenmesi amaç edinilmiştir. Araştırmaya gönüllülük esasına bağlı olarak farklı sınıflardaki 167'si sosyal bilgiler ve 153'ü okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören toplamda 320 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, analizinde ve yorumlanmasında nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak orijinali Sun, Dunne, Hou ve Xu (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Akın, Gediksiz, Arslan ve Akın (2012) tarafından yapılan "Eğitim Stresi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek "çalışma baskısı", "iş yükü", "not kaygısı", "öz beklenti" ve "umutsuzluk" olmak üzere toplam 5 faktörden oluşmaktadır. Eğitim stresi ölçeği tüm alt faktör puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, kız ve erkek öğretmen adaylarının eğitim stresi ölçeği faktörleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Eğitim stresi ölçeği iş yükü ($F(1-318)=5,236$) ve not kaygısı ($F(1-318)=12,593$) alt faktör puanlarının öğrenim görülen bölüme göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Okul öncesi öğretmen adaylarının iş yükü stresleri daha yüksekken; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ise not kaygısı streslerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitim stresi ölçeği iş yükü puanlarının, öğrenim görülen sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiği ($F(3-316)=8,247$, $p<0,05$); son sınıfların iş yükü streslerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son sınıfların, ders saati dışında yoğun çalışmalarını gerektirecek uygulamalı derslerin daha alt sınıflarda okutulması uygun olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Stresi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Öğretmen Adayları.

The Assessment of the Educational Stress Levels of Prospective Teachers

Abstract: Stress, a normal phenomenon in today's age, can affect people in every stage of their lives. Stress between childhood and adulthood can occur as education stress. Although education stress at a reasonable level can encourage and motivate students to reach goals, it can sometimes cause permanent physical and psychological problems when the education stress is beyond that optimal level. The aim of this study is to assess the stress levels of university students, specifically the stress levels of different prospective teachers in the social sciences teacher training and preschool teacher training programs of Kafkas University. The study sample consisted of 320 prospective teachers, 167 social sciences prospective teachers and 153 preschool prospective teachers. Our study used the descriptive survey model. During the data collection, analysis and interpretation phases, quantitative research methods were used. "Educational Stress Scale", which was created originally by Sun, Dunne, Hou and Xu (2011) and adapted to Turkish by Akın, Gediksiz, Arslan and Akın (2012), was used to assess stress levels. The scale consisted of 5 factors: "work pressure", "workload", "grade anxiety", "self expectation" and "despair". The MANOVA analysis of the all sub-factors of the Educational Stress Scale revealed that the male and female prospective teachers did not show a statistically significant difference in the mentioned factors. Educational stress scale workload ($F(1,318)=5.236$) and grade anxiety ($F(1,318)=12.593$) sub-factor points were found to differ according to the program the prospective teacher attended ($p<0.05$). It was found that while the preschool prospective teachers had more work load stress, the social sciences prospective teachers had more grade anxiety-related stress. Work load sub-factor results revealed that the scores differ in terms of the grade a student attends to ($F(3,316)=8.247$, $p<0.05$) and that the higher graders had more workload related stress. It is suggested that the activities which would require the higher graders to study intensively outside of the course hours should be taught in lower grades.

Keywords: Educational Stress, Social Sciences Teacher Training, Preschool Teacher Training, Prospective Teacher

1. Giriş

Günümüz dünyasında stres doğal hayatın kaçınılmaz bir getirisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hemen hemen hayatın tüm dönemlerinde, bireylerin yaşantılarını her yönüyle etkileyen stres, çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine kadar geçen süreci kapsayan eğitim hayatında ise eğitim stresi olarak adlandırılmaktadır (Eskin, Harlak, Demirkıran ve Dereboy, 2013).

Literatürde eğitim stresi, okul hayatında akademik yaşantının farklı zorluklarının öğrenciler üzerinde oluşturduğu baskı sonucunda öğrencide birçok açıdan olumsuz sonuçlar bırakan bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Akbulut, 2016; Sun, Dunne, Hou ve Xu, 2011). Makul düzeyde olduğunda ve belirli bir düzeyi aşmadığında, öğrencilerde amaca ulaşma ve öğrenmeyi sağlama noktasında motivasyonu artırma ve teşvik etme gibi etkilere sahipken (Engin, Demirci ve Yeni, 2013), gereğinden fazla stres uzun süreli hatta bazen kalıcı fiziksel ve psikolojik sorunlara neden olabilmektedir (Balamurugan ve Kumaran, 2008; MacGeorge, Samter ve Gillikan, 2005).

Hem ruhsal açıdan hassas bir geçiş dönemi olması hem de farklı öğretim yaşantılarına aynı anda uyum sağlanmaya çalışılması açısından üniversite yaşantıları bazı öğrenciler için stresli bir ortam olma özelliği taşıyabilir (İnanç, Savaş, Tutkun, Herken ve Savaş, 2004; Kara, 2009). Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri içinde benzer durumlar söz konusudur. Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği öğretmenlerin sabır ve hoşgörülü kişilik özellikleri göstermeleri beklenir. Ancak öğretmen adaylarının maruz kaldıkları stres nedeniyle sistemden istenilen becerilere sahip olmadan ayrıldıkları, bu durumun da onların gelecek meslek yaşantılarında bir takım olumsuzluklara yol açtığı görülmektedir (Akpınar, 2013; Doğan, 2008). Tüm bu sebeplerden ötürü eğitim yaşantısının üst basamaklarından olan lisans eğitiminde öğretmen adaylarının maruz kaldığı stres düzeyinin belirlenmeye çalışılması, onların ileride mesleklerini etkili ve verimli şekilde yapabilmesi için atılacak önemli bir adım olarak görülmektedir.

2. Yöntem

Araştırmaya gönüllülük esasına bağlı olarak farklı sınıflardaki 167'si sosyal bilgiler ve 153'ü okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören toplamda 320 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının algıladıkları stres düzeyi belirlenmeye çalışıldığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, analizinde ve yorumlanmasında nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak orijinali Sun, Dunne, Hou ve Xu (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Akın, Gediksiz, Arslan ve Akın (2012) tarafından yapılan "Eğitim Stresi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek "çalışma baskısı", "iş yükü", "not kaygısı", "öz beklenti" ve "umutsuzluk" olmak üzere toplam 5 faktörden oluşmaktadır. Veriler normal dağılıma uygunluk gösterdiğinden parametrik testlerden tek faktörlü MANOVA testi ile analiz edilmiştir.

3. Bulgular ve Tartışma

Bu başlık altında öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkeni açısından eğitim stresi düzeylerinin incelenmesine yer verilmiştir.

Kız ve erkek öğretmen adaylarının eğitim stresi ölçeği faktör puanları bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktörlü MANOVA testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitim Stresi Alt Faktör Puanları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	sd	F	p
Çalışma baskısı	Kız	204	10,93	3,63	1-318	0,009	0,926
	Erkek	116	10,97	3,23			
İş yükü	Kız	204	8,36	2,79	1-318	0,000	0,987
	Erkek	116	8,36	2,97			
Not kaygısı	Kız	204	9,84	2,76	1-318	0,755	0,386
	Erkek	116	9,55	3,20			
Öz beklenti	Kız	204	11,29	2,75	1-318	3,279	0,071
	Erkek	116	10,68	3,17			
Umutsuzluk	Kız	204	8,18	2,83	1-318	1,264	0,262
	Erkek	116	8,56	2,90			

Eğitim stresi ölçeği tüm alt faktör puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, kız ve erkek öğretmen adaylarının eğitim stresi ölçeği faktörleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır, Wilks Lambda (λ)=0,979, $F(5,314)=1,345$, $p>0,05$.

Kız ve erkek öğretmen adaylarının benzer eğitim stresi düzeyinde çıkmaları literatürle de desteklenmektedir. İzgar (2015), Koyuncu (2015) ve Akbulut (2016) da çalışmalarında üniversite öğrencilerinin eğitim stresi puanlarının cinsiyete göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Kız ve erkek öğretmen adaylarının akademik başarı elde etme arzusu, gelecek kaygısı, ekonomik kaygılar, ailevi ya da kişisel problemleri onlarda benzer eğitim stresine neden olabileceği düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim stresi ölçeği faktör puanları bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktörlü MANOVA testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitim Stresi Alt Faktör Puanları

Değişken	Bölüm	n	\bar{x}	s	sd	F	p
Çalışma baskısı	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları	167	10,88	3,36	1-318	0,116	0,733
	Okul Öncesi Öğretmen Adayları	153	11,01	3,62			
İş yükü	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları	167	8,01	2,64	1-318	5,236	0,023
	Okul Öncesi Öğretmen Adayları	153	8,74	3,03			
Not kaygısı	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları	167	10,28	2,69	1-318	12,593	0,000
	Okul Öncesi Öğretmen Adayları	153	9,14	3,06			
Öz beklenti	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları	167	11,05	2,74	1-318	0,013	0,909
	Okul Öncesi Öğretmen Adayları	153	11,09	3,11			
Umutsuzluk	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları	167	8,41	2,67	1-318	0,403	0,526
	Okul Öncesi Öğretmen Adayları	153	8,21	3,05			

Eğitim stresi ölçeğinin iş yükü ve not kaygısı alt faktörlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile öğrenim gördükleri bölümlere göre faktör bazında yapılan analiz sonuçlarına göre, eğitim stresi ölçeği iş yükü ($F(1-318)=5,236$) ve not kaygısı ($F(1-318)=12,593$) puanları öğrenim görülen bölüme göre farklılık gösterirken ($p<0,05$); çalışma baskısı ($F(1-318)=0,116$), öz beklenti ($F(1-318)=0,013$) ve umutsuzluk ($F(1-318)=0,413$) puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Öğretmen adaylarının bölüm bazında eğitim stresi düzeylerinde farklılıklar olduğu literatürle de desteklenmektedir (Özgan, Balkar ve Eskil, 2008). Farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan

öğrencilerin yaşadığı stresin, okudukları programların farklı niteliklere sahip olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının iş yükü stresleri daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aşırı iş yükünün öğrencilerin okuldan sonra kendilerine harcayacak zaman kalmadığı için ve kısıtlı zaman içinde daha çok görevi tamamlamaya çalışmanın onların mutsuz ve gergin hissetmelerine, ayrıca motivasyonlarının düşmesine neden olduğu araştırmalar tarafından ortaya konmuştur (Balamurugan ve Kumaran, 2008; Corner, Galloway ve Pope, 2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ise not kaygısı streslerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Balamurugan ve Kumaran (2008), öğrenciler için en önemli stres sebeplerinden birinin sınav kaygısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada ise Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğrencilerde mezun olamama korkusu, okul öncesi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerde ise uygulamalı derslerin ve etkinliklerin getirdiği iş yükü belirlenen bu strese sebep olabileceği düşünülmektedir.

Farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim stresi ölçeği faktör puanları bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktörlü MANOVA testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Farklı Sınıf Seviyelerinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Eğitim Stresi Alt Faktör Puanları

Değişken	Sınıf Seviyesi	n	\bar{x}	s	sd	F	p
Çalışma baskısı	1.sınıf	104	10,33	3,51	3-316	2,550	0,056
	2.sınıf	81	11,25	3,39			
	3.sınıf	56	10,64	3,24			
	4.sınıf	79	11,65	3,61			
İş yükü	1.sınıf	104	7,41	2,59	3-316	8,247	0,000
	2.sınıf	81	8,76	2,60			
	3.sınıf	56	8,14	2,95			
	4.sınıf	79	9,36	2,99			
Not kaygısı	1.sınıf	104	9,86	3,19	3-316	0,973	0,406
	2.sınıf	81	10,09	2,63			
	3.sınıf	56	9,44	2,72			
	4.sınıf	79	9,41	2,99			
Öz beklenti	1.sınıf	104	11,07	3,27	3-316	0,171	0,916
	2.sınıf	81	11,22	3,52			
	3.sınıf	56	10,85	2,66			
	4.sınıf	79	11,06	3,02			
Umutsuzluk	1.sınıf	104	8,68	2,82	3-316	1,925	0,125
	2.sınıf	81	8,38	2,76			
	3.sınıf	56	7,55	3,08			
	4.sınıf	79	8,32	2,79			

Farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim stresi ölçeği alt faktörleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir, Wilks Lambda (λ)=0,887, $F(15,861)=2,54$, $p<0,05$. Eğitim stresi ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile öğrenim gördükleri sınıf seviyelerine göre faktör bazında yapılan analiz sonuçlarına göre, eğitim stresi ölçeği iş yükü puanları öğrenim görülen sınıf seviyesine göre farklılık gösterirken ($F(3-316)=8,247$, $p<0,05$); çalışma baskısı ($F(3-316)=2,550$), not kaygısı ($F(3-316)=0,973$), öz beklenti ($F(3-316)=0,171$) ve umutsuzluk ($F(3-316)=1,925$) puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Bulgulara bakıldığında son sınıfların eğitim stresi düzeylerinin diğer sınıf seviyelerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Thawabieh ve Quasy (2012) ve Akbulut'un (2016) da çalışmalarında elde ettikleri bulgularla benzerlik göstermektedir. Öğrenciler son sınıfta ödev ya da iş yükü yoğunluğu ile başarısız olma, mezuniyetin yaklaşması ile iş bulamama

korkusu, yaş ilerledikçe sorumlulukların artması, ailelerinin beklentilerini karşılayamama endişesi, öğrenciliğin biterek sivil hayatın başlaması, yaşam tarzının değişmesi gibi kaygılar yaşamaktadırlar. Bu kaygıların onlarda diğer öğrenim seviyelerindeki öğretmen adaylarına kıyasla daha yoğun eğitim stresine neden olabileceği düşünülmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmen adaylarının iş yükü stresi puanları yüksek bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenliği gibi uygulamalı derslerin ağırlıklı olduğu bölümlerde öğrencilerin yaşadığı stres düzeyini en aza indirmek için öğrencilere yönelik rehberlik hizmeti sunulmalıdır. Bunun yanında eğitim elemanları öğrencilere verdiği çalışmalarla ilgili onlara destek vererek yardımcı olmalıdır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının not kaygısı stres düzeyleri puanları yüksek bulunmuştur. Ağırlıklı olan teorik derslere sahip bu gibi bölümlerde, eğitim elemanları sınıf ortamında olumlu geri bildirimleri kullanarak ve öğrencilerin akademik streslerini anlamaya çalışarak onlarla doğru iletişim kurmaya çalışmalıdır. Ayrıca eğitim stresini azaltmak için öğrencilerin okul dışı sosyal faaliyetlere katılmaları desteklenmelidir.

Son sınıfların iş yükü stres düzeyleri öğrenim gören diğer sınıf seviyelerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Son sınıflarda, ders saati dışında yoğun çalışmalarını gerektirecek uygulamalı derslerin daha alt sınıflarda okutulmasının uygun olacağı önerilmektedir.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının maruz kaldıkları eğitim streslerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkeni ile aralarındaki ilişki incelenmiş ve nicel verilerle ortaya konulmuştur. Daha sonra yapılacak nitel bir araştırma ile öğretmen adaylarının eğitim stresi düzeyleri derinlemesine incelenebilir.

Kaynaklar

- Akbulut, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akın, A., Gediksiz, E., Arslan, A. and Akın, U. (2012, June). The validity and reliability of the Turkish Version of Educational Stress Scale for adolescents. In *International Conference on New Trends in Education* (s. 5-7), Prague, Czech Republic.
- Balamurugan, M. and Kumaran, D. (2008). Development and validation of students' stress scale. *Online Submission*, 7(1), 35-42.
- Conner, J., Galloway, M. and Pope, D. (2009). Success with Less Stress. *Educational Leadership*, 67(4), 54-58.
- Doğan, F. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin stres kaynakları ve baş etme yolları (Kilis ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Engin, A. O., Demirci, N. ve Yeni, E. (2013). Stres ve öğrenme arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 290-299.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F. ve Dereboy, C. (2013). Algılanan stres ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik analizi. *New/Yeni Symposium Journal*, 51(3), 132-140.
- Izgar, H. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim stresi ve öğrenmeye karşı tutumları üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 385-399.
- İnanç, N., Savaş, H. A., Tutkun, H., Herken, H. ve Savaş, E. (2004). Gaziantep Üniversitesi Mediko-Sosyal Merkezi'nde Psikiyatrik Açından İncelenen Öğrencilerin Klinik ve Sosyo-Demografik Özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5(4), 222-230.

- Kara, D. (2009).The factors causing stress in education life and the study of students' attitudes in coping with stress according to their families' features. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 255-263.
- Koyuncu, N. (2015). Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi, Konya.
- MacGeorge, E. L., Samter, W. and Gillihan, S. J. (2005). Academic stress, supportive communication, and health. *Communication Education*, 54, 365-372.
- Özgan, H., Balkar, B. ve Eşkil, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencileri tarafından sınıfta algılanan stres nedenleri ve kişisel değişkenlerin strese olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 337-350.
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. and Xu, A. (2011). Educational stress scale for adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534-546.
- Thawabieh, A. M. and Qaisy, L. M. (2012). Assessing stress among university students. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(2), 110-116.

Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi

Dr. Öğretim Üyesi Tuğba SÖMEN

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi

tugbasomen@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Nur AKCANCA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

nurkurtulus@hotmail.com

Özet: Var olduğu günden itibaren hayatta kalma, ihtiyaçlarını karşılama ve daha iyi koşullarda yaşamını devam ettirme gayreti içinde olan insanoğlu, bu emeline ulaşma sürecinde karşılaştığı bir takım problemlere, sahip olduğu yetenekler sayesinde çözüm yolu bulmaya çalışmaktadır. Bu noktada bireylerin çok yönlü düşünmebilmesinin yanında, geçmişten itibaren edindiği bilgi, beceri ve fikirlere, karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmek için üreteceği çözüm yollarını ekleyebilmesi önem kazanmaktadır. Çocukların yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri problemlere mantıklı çözümler bulmasını öğretmek amacıyla ülkemizde ilkokuldan itibaren öğretilmesi gereken temel becerilerden biri olarak problem çözme becerisi karşımıza çıkmaktadır. Çocukluğun ilk dönemlerinde öğrenilen ve ilerleyen yıllarda geliştirilmesi planlanan problem çözme becerisinin kazandırılması ile kendine güvenen ve problemlere karşı yeni ve yaratıcı çözümler üreten bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılama düzeylerinin belirlenmesi amaç edinmiştir. Araştırmaya iki ayrı okulda öğrenim gören 92'si 5.sınıf, 84'ü 6.sınıf ve 89'u ise 7.sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 265 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Envanter "problem çözme becerisine güven", "öz denetim" ve "kaçınma" olmak üzere toplam 3 faktör ve 24 maddeden oluşmaktadır. Problem çözme envanteri tüm alt faktör puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri envanteri faktörleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Problem çözme envanteri öz denetim ($F(2-261)=7,923$) ve kaçınma ($F(2-261)=4,732$) alt faktör puanlarının öğrenim görülen sınıfa göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça, problem çözme envanteri öz denetim ve kaçınma alt faktör puanlarındaki düşüşün, çocukların ergenlik döneminde olması ile ilişki olduğu düşünülebilir. Bu duruma yönelik olarak üst sınıftaki ortaokul öğrencilerine problemlerle başa çıkma noktasında rehberlik hizmetinin verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme becerisi, Problem çözme algısı, Ortaokul öğrencileri

Levels of Perception of the Problem-solving Abilities among Middle School Students

Abstract: Ever since the humankind first started to walk the earth, problems have arisen with the pursuit of survival, fulfillment of needs and living a higher standard of living and the abilities we possess have been used in order to solve such problems. In this sense, besides versatile thinking, one's ability to build on the knowledge, abilities and ideas acquired throughout the years by using the new problem-solving methods based upon experiences becomes a very vital point. Problem-solving is an important factor in an individual's life when it comes to finding logical solutions to conflicts at any time and for that reason it should be taught in schools, starting from first grade. By improving problem-solving abilities, which are rooted in childhood experiences, it is intended to raise confident individuals who are able to create new and creative solutions to problems. Thus, in this research, our goal is to simply assess the perception of middle school students in terms of problem solving abilities. 92 fifth graders, 84 sixth graders and 89 seventh graders, amounting to a total of 265 middle school students from two different schools, took part in our research. Descriptive survey model was used during our research. As for the assessment tool, the "Problem Solving Inventory," which was developed by Serin, Bulut Serin and Saygılı (2010), was used. The said inventory consists of 3 factors and 24 items which can be categorized as: "trusting problem-solving ability," "self-control" and "avoidance." The MANOVA analysis of the all sub-factors of the Problem-Solving Inventory revealed that the male and female students do not present statistically meaningful differences in terms of the mentioned inventory. It was found that the self-control ($F(2-261)=7.923$) and avoidance ($F(2-261)=4.732$) sub-factor scores of the Problem Solving Inventory differed according to the grade a student attends ($p<0.05$). We posit that the reason for the decline in received points from the self-control and avoidance sub-factors as the grade which a student attends increases might stem from the fact that the students are going through puberty. We also posit that it will be beneficial to the higher-grade students to receive counseling in regard to the aforementioned problems.

Keywords: Problem Solving Ability, Problem Solving Perception, Middle School Students

1. Giriş

Değişen yaşam koşulları ve yaşanan teknolojik gelişmeler, birtakım problemleri de beraberinde getirmektedir. Çevresiyle sürekli bir etkileşim içinde olan insanoğlu, bir takım basit ya da karmaşık problemle karşılaşmakta ve kimi zaman eski tecrübelerinden kimi zaman yeni deneyimlerinden faydalanarak karşılaştığı problemlere çeşitli çözümler üretmeye çalışmaktadır.

Çevresinde olup biten olaylara ve durumlara karşı duyarlı, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, yaşanan problemlerin farkına varıp onlara uygun ve etkili çözümler üretebilen bireylere toplumun ihtiyaç duyduğu aşikardır. Bu nedenle erken çocukluk yıllarından itibaren problem çözme becerilerinin hem öğrenilmesi hem de geliştirilmesi gerekmektedir. Ailede, çevrede ve okulda alınan eğitim, bireylerin problem çözme yetilerini etkilemektedir (Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010). Çocukluğun ilk yıllarında çeşitli yaşantılar yoluyla öğrenilmeye başlayan problem çözme becerileri, okul yıllarında geliştirilmektedir (Miller ve Nunn, 2001). Mayer (2002), öğrendiklerini karşılaştıkları yeni problemlere aktarabilecek yeterliğe sahip öğrenci yetiştirmenin eğitimcilerin amaçları arasında yer aldığını ve Charles ve Lester (1982) ise, gelecekte karşılaşabileceği problemlerin üstesinden gelebilecek bireyler yetiştirmenin, eğitimin öncelikli hedeflerinden biri olduğunu ifade etmektedir.

Kişisel ve toplumsal problemlerin çözümünde, problem çözme sürecinin iyi bilinmesi büyük öneme sahiptir. Problem çözme öğrenilebilir bir beceridir (Şahin, 2004). Problem çözme becerilerinin öğretilmesi ve geliştirilmesi ile öğrenciler kendi yeteneklerini keşfedebilir, tanıyabilir ve geliştirebilirler. Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri başkalarının çözmesini beklemesi yerine, kendilerinin çözmeye çalışmasına olanak sağlanmalıdır. Böylece öğrencilere hem kendilerine güvenmeleri hem de bilgi ve becerilerini kullanmaları için fırsat sunulmuş olur (Erden ve Akman, 2006).

Çocukların problem çözme becerilerini geliştirilmesi, toplumsal problemlerin çözümüne de katkı sağlamak ve öğrencilerin problem çözümedeki başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Problem çözme sürecine eğitimde yer verilmesi ile bireylerin bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilir. Ayrıca problemlerle mücadele edebilen ve yaratıcı, mantıksal ve bilimsel düşünme yeteneklerini kullanarak bulduğu çözüm yollarını problemleri çözümede kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi sağlanabilir (Kalaycı, 2001; Mayer, 1992, akt: Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş, 2011).

Okul yıllarında ve özellikle yaşamın en kritik dönüm noktalarından biri olan ergenlik yıllarının yaşandığı dönemde bireyler bir yandan birtakım psikolojik, biyolojik ve sosyal problemle karşılaşmakta ve bir yandan da bu döneme özgü birtakım talepleri karşılamak zorunda kalmaktadırlar. Oldukça kritik olan bu dönemde bireylerin hem karşılarına çıkan engelleri başarılı bir biçimde aşabilmeleri hem de problemleri etkili bir biçimde çözebilmeleri için, problem çözme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Andrews, Ainley ve Frydenberg, 2004). Buradan hareketle bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılama düzeylerinin belirlenmesi amaç edinmiştir.

2. Yöntem

Araştırmaya gönüllülük esasına bağlı olarak iki farklı okulda öğrenim görmekte olan 92'si 5.sınıf, 84'ü 6.sınıf ve 89'u ise 7.sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 265 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri belirlenmeye çalışıldığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, analizinde ve yorumlanmasında nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Envanter "problem çözme becerisine güven", "öz denetim" ve "kaçınma" olmak üzere toplam 3 faktör ve 24 maddeden oluşmaktadır. Veriler normal dağılıma uygunluk gösterdiğinden parametrik testlerden tek faktörlü MANOVA testi ile analiz edilmiştir.

3. Bulgular ve Tartışma

Bu başlık altında ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından problem çözme becerilerini algılama düzeylerinin incelenmesine yer verilmiştir.

Kız ve erkek öğrencilerin problem çözme envanteri alt faktör puanları bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktörlü MANOVA testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Faktör Puanları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	sd	F	p
Güven	Kız	121	44,29	8,40	1-262	0,768	0,382
	Erkek	143	43,30	9,84			
Öz denetim	Kız	121	24,56	5,65	1-262	0,240	0,624
	Erkek	143	24,19	6,35			
Kaçınma	Kız	121	19,75	3,59	1-262	2,595	0,108
	Erkek	143	18,95	4,35			

Problem çözme envanteri tüm alt faktör puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, kız ve erkek öğrencilerin problem çözme envanteri alt faktörleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır, Wilks Lambda (λ)=0,988, F(3,260)=1,051, $p>0,05$.

Yapılan bazı çalışma sonuçları bu sonucu desteklerken, bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlar bulunmuştur. Alver (2005), Çilingir (2006), DüNDAR (2009), Gültekin (2006), Özkütük, Silkü, Orgun ve Yalçınkaya (2003), Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2001), Tümkaya ve İflazoğlu (1999) yaptıkları çalışmalarda cinsiyetin problem çözme becerisini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak literatürdeki çalışmaların bir kısmında cinsiyetin problem çözme becerisi algısını etkilediği ifade edilmiştir. Koray ve Azar’ın (2008) ve Korkut (2002) çalışmalarında erkek öğrencilerin problem çözme becerilerinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Cenkseven ve Vural Akar (2006), Sezen ve Paliç (2011) ise kızların kendilerini problem çözme becerileri açısından erkeklerden daha olumlu algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar cinsiyetin problem çözme becerisini etkileyebilecek kesin belirleyici olmadığını düşündürmektedir.

Farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin problem çözme envanteri faktör puanları bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktörlü MANOVA testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Faktör Puanları

Değişken	Sınıf Seviyesi	n	\bar{x}	s	sd	F	p
Güven	5.sınıf	91	45,45	8,66	2-261	2,635	0,074
	6.sınıf	84	43,38	9,81			
	7.sınıf	89	42,38	9,04			
Öz denetim	5.sınıf	91	26,01	5,42	2-261	7,923	0,000
	6.sınıf	84	24,52	5,98			
	7.sınıf	89	22,52	6,22			
Kaçınma	5.sınıf	91	20,34	3,68	2-261	4,732	0,010
	6.sınıf	84	18,95	4,46			
	7.sınıf	89	18,61	3,78			

Farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin problem çözme envanteri alt faktörleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir, Wilks Lambda (λ)=0,928, F(6,518)=3,276, $p<0,05$.

Problem çözme envanteri öz denetim (F(2-261)=7,923, p<0,05) ve kaçınma (F(2-261)=4,732, p<0,05) alt faktör puanları öğrenim görülen sınıf seviyesine göre farklılık gösterirken; güven (F(2-261)=2,635) alt faktör puanı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05).

Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Alver (2005), Dünder (2009), Genç ve Kalafat (2007) öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre, problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça, problem çözme envanteri öz denetim ve kaçınma alt faktör puanlarındaki düşüşün, çocukların ergenlik döneminde olması ile ilişki olduğu düşünülebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri bakımından öğrenciler arasında cinsiyet açısından bir farklılık olmadığını ancak öğrenim gördükleri sınıf seviyesi açısından farklılık olduğunu göstermektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe özdenetim ve kaçınma alt faktörlerinde düşüş olduğu ortaya çıkmıştır. Üst sınıftaki ortaokul öğrencilerine problemlerle başa çıkma noktasında rehberlik hizmetinin verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Problem çözmenin gerçekleşmesi için öncelikle problemin anlaşılması gerekmektedir. Çocukların problemi anlaması için gereken destek sağlanmalıdır. Ayrıca çocuklarda merak uyandıracak problemler seçilerek problem çözme süreci boyunca onlara titizlikle rehberlik edilmelidir.

Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için her sınıf seviyesinde kullanılabilecek örnek olay, kavram karikatürü, nitelik sıralama ve eğitsel oyunlar gibi farklı tekniklerin kullanılması faydalı olacaktır.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılacak olan nitel bir çalışma ile durum derinlemesine incelenerek sınıf düzeyi değişkenindeki farklılaşmanın nedenleri ortaya çıkarılabilir.

Kaynaklar

- Alver, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 75-88.
- Andrews, M., Ainley, M. and Frydenberg, E. (2004, November). Adolescent engagement with problem solving tasks: The role of coping style self-efficacy and emotions. *Paper Presented at the 2004 AARE International Conference* (pp.1-20), Melbourne, Australia.
- Cenkseven, F. ve Vural Akar, R. (2006). Ergenlerin düşünme gereksinimi ve cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25, 45-53.
- Charles, R. and Lester, F. (1982). *Teaching problem solving: What, why and how*. Palo Alto: Dale Seymour.
- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dünder, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi. Gelişim-Öğrenme-Öğretme içinde* (15. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 10-22.
- Gültekin, A. (2006). *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Mayer, R. E. (2002). A taxonomy for computer-based assesment pf problem solving. *Computers in Human Behavior*, 18, 623-632.
- Miller, M. and Nunn, G. D. (2001). Using group discussions to improve social problem-solving and learning. *Education (Chula Vista, Calif)*, 121(3), 470-475.
- Özkütük, N., Silkü, H. A., Orgun, F. ve Yalçınkaya, M. (2003). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(3), 1-9.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 121-134.
- Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Sezen, G. ve Paliç, G. (2011, Nisan). Lise öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının belirlenmesi. *2nd International Conference On New Trends In Education and Their Implications*, Antalya, Turkey.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- Tümkaya, S. ve İflazoğlu, U. A. (2000). Ç.Ü sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 143-158.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. ve Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.

Etkili Okul Müdürlerinin Özellikleri

Dr. Öğr. Üyesi. Gülsün ŞAHAN

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi

gulsunsahan@hotmail.com

Özet: Okulların eğitim amacına uygun olarak yaşatılması okul müdürlerinin başlıca görevleri arasındadır. Etkili okul müdürleri eğitimin amacına ulaşmasında önemli rol oynarlar. Okul müdürlerinde yetkinin kaynağı yasalardan alır ve yönetici bu yetkisini uzmanlık bilgisi, insanları etkileme gücüyle birlikte kullanırsa başarılı olur. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının görüşlerine göre etkili okul müdürlerinin özelliklerini ortaya koymaktır. Batı Karadeniz’de yer alan bir eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan Fen Bilgisi Öğretmenliği adaylarından 4. Sınıf 31 öğrencinin görüşleri değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına uygun olarak düzenlenen bu çalışmada veriler öğrencilerden yazılı olarak alınmıştır. Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi dersinde öğrencilerden etkili okul müdürlerinde bulunması gereken özelliklerin sıralanması istenmiş, görüşler yazılı alınmıştır. Doküman incelemesi yöntemine uygun olarak alınan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar arasında etkili müdürlerin zamanı iyi kullanma, planlı programlı ve sorun çözücü olma gibi teknik yeterlikleri yanında güler yüzlü ve adil olma gibi insani özelliklerinin de bulunması gerektiği yer almaktadır..

Anahtar Sözcükler: Okul müdürü, okul yönetimi, etkili yönetici, öğretmen adayı

Properties of Effective School Directors

Abstract: The principal task of school principals is to keep their schools in line with their educational goals. The schoolmaster takes the authority from the law. A good manager succeeds in using this authority with expertise and power to influence people. Effective school principals play an important role in reaching the goal of education. The purpose of this study is to reveal the characteristics of effective school principals according to the opinions of prospective teachers. The Middle East is a 4th grade student from Science Teacher candidates who are studying at a faculty of education located in the Black Sea. The opinions of the 31st person were evaluated. In this study, prepared in the direction of case study on qualitative research methods, the data were taken in written form. In the course of Turkish education system and school management, students should be asked to list the characteristics of effective school principals and their written opinions. The data obtained in accordance with the document review method was evaluated by content analysis. Among the results obtained, effective managers should have human qualities such as being gentle and fair as well as technical features such as good time, planned program and problem solving.

Keywords: School manager, school management, effective manager, teacher candida

1. Giriş

Tüm toplumlarda eğitim vazgeçilmez bir süreçtir. Çocukların geleceğe hazırlanması okullarda gerçekleştirilir. Geleceğe en iyi hazırlanmış öğrenciler etkili yönetici ve öğretmenlerin bulunduğu başarılı okullarda eğitim alanlardır. Okulların başarısı okul müdürünün başarısı ile doğru orantılıdır. Etkili okul müdürü okulunu en iyi yöneten, tüm öğrencilerini seviyelerinin en üst düzeye gelmesinde payı olan yöneticidir. Etkili okullar, birçok özelliğe ve değişkenlere sahiptir. Okulda bulunan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, okulun yer aldığı sosyal çevre, öğrenim seviyeleri, yönetim yapısı, okulun büyüklüğü ve öğrenci gurubunun yapısı, üst yönetimin başarıya ilişkin çabaları, okulun harcamaları, liderlik biçimleri, içsel ve dışsal ödüllendirme yapısı, öğretim programlarındaki farklılıklar, ailelerin okul ile olan ilişkileri, beklentiler, öğretmenlerin okul yöneticileriyle olan iletişimi, gibi bir çok faktör etkili okul değişkenleri arasında yer alır (Ghani, 2013; Carrasco ve Martin, 2012, Akt. Uğurlu, Demir, 2016). Etkili okullarda öğrenciler başarılıdır, etkili okulların diğer okullara göre hangi iş ve işlemleri gerçekleştirdiği önemlidir. Edmonds'un (1979) geliştirdiği etkili okul formülü diye adlandırılan yaklaşıma göre, öğrenci başarı düzeyindeki farklılıklar beş temel maddede açıklanmaktadır.

1. Okul iklimi disiplin sorunlarından arındırılmış ve öğrenmeye uygun olmalıdır.

2. Okul yöneticisi öğretimsel liderlik özelliğine sahip olmalı, amaçları belirlemeli, disiplini sağlamalı, sık sık sınıf gözlemi yapmalı ve öğrenme için özendirici koşullar oluşturmalıdır.

3. Temel beceri dallarına, özellikle matematik ve okumaya ağırlık verilmelidir.

4. Öğretmenler, tüm öğrencilerin başarılı olabileceği beklentisine sahip olmalıdır.

5. Öğrenci başarı düzeyleri sık aralıklarla değerlendirilmeli ve bunun için öğretim amaçları açık olarak tanımlanmalıdır (Akt. Karip ve Köksal, 1996). Bu ve benzeri tanımlar etkili okullarda nelerin yapılması gerektiğini açıklar. Bir tanıma göre etkili okul, beklenen amaç ve işlevleri tam olarak yerine getiren, öğrencilerini her yönden geliştiren, bu gelişim için uygun öğrenme ortamları hazırlayıp herkesin beklentilerini karşılayan okuldur (Şişman,2002: 124). Okul etkililiği basit düzeyde açıklanacak olursa okulun ürünü olan öğrencinin öğrendikleridir. Belirli bir sürede ne kadar çok öğrenci öğrenirse, o okul, o kadar etkilidir. Ancak öğrenme amaçları, toplumların okullara yüklediği görevlere ya da beklentilere göre giderek çeşitlenmiş ve sayıca artış göstermiştir (Balıcı, 2007: 15). Etkili okul kaynaklarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, sadece başarı değil bunun yanı sıra öğretmenlerin deneyimi, sözel becerileri, öğrenci başına yapılan harcama, öğretmen maaşı gibi etkenler değişkenler arasında öne çıkmaktadır. Eğitim finansmanı açısından, eğitimde üretim fonksiyonları, etkili okul değişkenlerini belirlemek ve eğitim harcamalarını bu değişkenlere göre yapmak durumundadır (Tural, 2002: 44-50). Etkili okul denildiğinde bu etkiyi ortaya çıkaracak elemanların başında yönetici ve öğretmenler gelmektedir. Etkili okul yöneticilerinin görev aldığı okullar etkili okul olma yolundadır. Okul yöneticilerine göre okul yöneticisinin etkili olabilmesi için okuldaki tüm paydaşlar ile işbirliği yapması, iletişim yeteneğinin iyi olması gerekmektedir. Okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri ve çatışma çözme becerileri önemlidir. Ayrıca etkili okulda okul yöneticilerine düşen görevler arasında iletişim becerisi, eşitlik-adalet algıları ve uygulama düzeyleri sayılmaktadır (Yılmaz, Taşdan, 2006). Bir okulun etkili okul olmasının ön koşulu okul yöneticileridir. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması özel bir önem arzeder. Etkili okul yöneticisinin kim yada kimler olduğu sorusu tüm eğitim paydaşlarından alınmalı, birikmiş bilimsel bilgilerle değerlendirilmelidir. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının etkili okul müdürlerine ilişkin görüşlerini değerlendirmektir.

2.Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yapılmıştır. Nitel araştırmalar değişkenleri ölçme yerine onların birbirine göre durum ve konumlarını anlamaya çalışır, birincil amaç ölçme değil olay ya da olgunun bütünselliği içinde değişkenin yerini durumunu saptamaktır. Araştırma deseni durum çalışmasına uygun olarak düzenlenmiş olup bir ya da birkaç durum derinlemesine incelenmiştir.

Nitel çalışmalarda sonuçlar genellenemez ancak örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir (Yıldırım, Şimşek, 2008). Çalışma gurubu benzeşik örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Batı Karadeniz'de yer alan bir eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan Fen Bilgisi Öğretmenliği adaylarından 4. Sınıf 31 öğrencinin görüşleri değerlendirilmiştir. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersinde öğrencilerden etkili okul müdürlerinde bulunması gereken özelliklerinin sıralanması istenmiş, görüşler yazılı alınmıştır. Verilerin toplanması yazılı materyallerin analizinin yapıldığı doküman incelemesi yöntemine uygun olarak alınmış, içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilere F1, F2 şeklinde kodlar verilmiş, güvenilirliğin artırılması amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Etkili okul müdürlerinde bulunması gereken özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Etkili okul müdürlerinin özellikleri

Etkili okul müdürleri	n
Zaman yönetimini bilip, doğru kullanmalıdır	14
Öğrenci problemleriyle ilgili olmalıdır	10
Denetim yapmalıdır	9
Yenilikçi olma, kendini ve okulu geliştirmelidir	8
İletişim becerisi olmalıdır	7
Güleryüzlü olmalıdır	6
Sorun çözücü olmalıdır	6
Anlayışlı olmalıdır	5
Kuralları, yasaları bilmelidir	4
Demokratik olmalıdır	4
Yönetim becerisi olmalıdır	4
Disiplin sağlamalıdır	3
Ulaşılabilir olmalıdır	2
Korkulmayan bir kişi olmalıdır	2
Adil olmalıdır	2
Toplumunu iyi tanımalıdır	2
Lider olmalıdır	2
Hoşgörülü olmalıdır	2
Esnek olmalıdır	2
Tarafsız olmalıdır	1
Dürüst olmalıdır	1
Şiddet eğilimli olmamalıdır	1
Mesleği sevmelidir	1
Velilerle etkileşim içinde olmalıdır	1

Tablo 1 incelendiğinde öğrenci görüşlerine göre etkili okul müdürlerinin zaman yönetimini bilip, doğru kullanması (14), öğrenci problemleriyle ilgili olması (10), denetim yapması (9), Yenilikçi olma, kendini ve okulu geliştirmesi (8), iletişim becerisinin olması (7), güleryüzlü olması (6), sorun çözücü olması (6), anlayışlı olması (5), kuralları, yasaları bilmesi (4), demokratik olması (4), yönetim becerisi olması (4), disiplin sağlaması (3), ulaşılabilir olması (2), korkulmayan bir kişi olması (2), adil olması (2), toplumu iyi tanıması (2), lider olması (2), hoşgörülü olması (2), esnek olması (2), tarafsız olması (1), dürüst olması Şiddet eğilimli olmaması (1), mesleği sevmesi (1), velilerle etkileşim içinde olması (1) gerektiği görülmektedir. Öğrenciler ilk sırada zaman yönetimin önemine dikkat çekerek iyi bir okul müdürünün zamanı iyi kullanması gerektiğini düşünmektedirler. Zaman yönetimi konusunda öğrenciler,

“Zamanı iyi kullanmalı, planlı ve programlı olmalı” (F4),

“Zamanının en az yarısını okulda geçirmeli” (F10),

“Sabah okula zamanına gelip öğrencileri kontrol etmeli “(F27), gibi açıklamalar yapmıştır. İkinci sırada yer alan diğer bir görüş ise okul müdürlerinin öğrencilerle ilgili olması gerektiğine ilişkindir. Bu konuda yer alan görüşler;

“Öğrencilerle ilgili olmalı, onları dinlemeli, öğrenciyi her zaman kazanmaya yönelik davranışlar sergilemeli “(F5),

“Öğrencilerle iletişimde olup derinlerini dinlemeli “(F9),

“Teneffüslerde öğretmenlerden problemlili öğrencilerle ilgili bilgi almalı, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmeli, sıkıntılı öğrencilerle görüşüp ailelerle iletişime geçmeli” (F27), şeklinde yer almıştır. Öğrenciler iyi bir okul yöneticisinin okulu sürekli kontrol etmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu konudaki görüşler arasında;

“Öğretmenlerin görevini kontrol eder, Sürekli odasında oturmaz, koridor ve sınıfları dolaşarak herhangi bir sorun olup olmadığını kontrol eder” (F1),

“Öğretmenler odasına girmeli, gelip gelmeyen öğretmeni kontrol etmeli, odasında oturmamalı, okulu gezmeli, okulun eksiklerini kontrol etmeli gerekirse öğretmen ve öğrencilerle konuşmalı” (F3),

“Milli eğitimle evrak yazışmaları kontrol etmeli, denetlemeli, e- okulu kontrol etmeli, öğrencilerin okul içi davranışlarını gözlemlemeli, ders aralarında koridoru dolaşmalı, derse girmeyen öğrencileri kontrol etmeli, okul çıkışında servisleri, gidip gelen öğrencileri kontrol etmeli, hizmetlilerin yaptığı işleri kontrol etmeli (F15)”, gibi düşünceler yer almaktadır. Okul müdürleri yenilikçi olmalı, hem kendini, hem okulu geliştirmelidir. Bu görüşü paylaşan öğrencilere göre okul müdürleri;

“Okulun refah ve eğitim kalitesini arttırmak için çalışmalı, okulun eksiklerini göz ardı etmemeli “(F14),

“Kendini yenileyen geliştiren, değişime açık olup yenilikçi eğitimi benimsemeli “(F17),

“Yenilikçi, değişime ve gelişime açık olmalı,okulu ve öğretmen ve öğrencileri daha iyiye nasıl getireceğini bilmeli (F18)” dir. Bir diğer bulgu ise yöneticilerin iletişim becerisinin olması gerektiğine ilişkindir. Bu bulguya göre okul müdürleri;

“Çalıştığı öğretmen grubu ile iletişim ve işbirliği içinde olmalı, yaptıklarından yapacaklarından veli, öğrenci ve öğretmeni bilgilendirmeli “(F18),

“İletişim becerisi yüksek olmalı, empati yapabilmeli” (F23),

“İyi iletişim kurmalı, öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı (F25)”, dır. Bir diğer özellik ise okul müdürlerinin güler yüzlü olması gerektiğine ilişkindir. Öğretmen adayları okul müdürlerinin güler yüzlü olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğrenciler göre okul müdürleri:

“Öğretmen ve öğrencilere karşı güler yüzlü” (F11),

“Güler yüzlü olmalı “(F13), dır. Öğrenciler etkili okul müdürlerinde sorun çözücü bir özelliğin bulunması gerektiğini düşünmektedirler. Sorun çözücü okul müdürleri;

“Sorunları başından savmamalı” (F4),

“Okul sorunlarıyla yakından ilgilenmeli -Okula ayrılan bütçeyi okulun ihtiyaçlarına ve yararına kullanmalı” (F11),

“Bana sorun getirin, çözmek için varım demeli, sorumluluk sahibi olmalı (F26)” dır. Bir diğer özellik ise anlayışlı olmayla ilgilidir. Öğrenciler okul müdürleri;

“Anlayışlı olmalı (F2)”, diyerek bu özelliği kısaca açıklamışlardır. Etkili yöneticiler kuralları, yasaları iyi bilmeli, doğru uygulamalıdır. Bu bulguya göre öğrenciler okul müdürleri;

“Amaçlarını iyi tanıyor olmalı “(F13),

“Yasaları kuralları,bilmeli” (F18),

“Kurumunu iyi tanımalı, kurumun amaçlarına uygun çalışmalı (F20)” dır şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bir başka bulgu okul müdürlerinin demokratik olması gerektiğine ilişkindir. Öğrenciler gör okul yöneticileri;

“Demokratik olmalı “(F6)

“Demokratik eğitim ortamı sunmalı” (F17)

“Kararları demokratik bir biçimde almalı, kendi dışındaki fikirleri önemsemeli (F21)” dir. Bir başka bulguya göre etkili yöneticilerde yönetim becerisi olmalıdır. İncelenen görüşler arasında;

“Yönetmesini bilmeli” (F18),

“Yönetme becerisi olmalı, sürekli okulda olmalı, öğretmen yada öğrenciler kolay ulaşabilmeli “(F23),

“Yönetimi iyi bilmeli ve yapabilmeli, empati kurabilmeli, sorumluluk bilinci olmalı iletişim kabiliyeti çok iyi olmalı (F24)” dır. Öğrenciler okul müdürlerinin disiplinli olması gerektiğini düşünmektedirler. Okul müdürler;

“Okulda disiplin ve eğitim için görevlerini yerine getirmeli “(F1),

“Öğretmenlerle aralarında disiplin sağlanmalı” (F9),

“Okulun disiplinini sağlamalı (F14)” dır. Okul müdürleri ulaşılabilir olmalıdır. Öğrenciler bu konuda;

“Her ana ulaşılabilir olmalıdır (F1)” diyerek kolay ulaşılan müdürlerin etkili olacağını vurgulamışlardır. Okul müdürleri korkulur kişi olmamalı, çevreye korku salmamalıdır. Bu konuda öğrenciler okul müdürleri için;

“Öğrencinin korktuğu, düşüncelerini paylaşmadığı biri olmamalı “(F5),

“Öğrencilerin korktuğu değil yardım istediği kişi olmalı (F3)” diye düşünmektedirler. Bulgular incelendiğinde etkili okul müdürleri adil olmalı, toplumu iyi tanımalı, liderlik vasfı taşınmalı, öğretmen ve öğrencilere karşı hoşgörülü olmalı, katı kuralları olamamalı, esnek olmalı, tarafsız ve dürüst olmalı, mesleği sevmeli, şiddete eğilimli olmamalı, veliler ile etkileşim içinde olmalıdır. Tüm bulgular genel olarak değerlendirildiğinde okul müdürlerinin zaman yönetimini konusunda yeterli olması gerektiği, özellikle öğrenci problemleriyle ilgili olması, çözüm aramasının önemli olduğu, okulu devamlı kontrol ederek denetim yapması ve yenilikçi birisi olup kendini ve okulu geliştirmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticilerde mutlaka iyi bir iletişim becerisinin bulunması, yöneticilerin güler yüzlü, sorun çözücü ve anlayışlı olmaları gerektiği söylenebilir. Etkili müdürler kuralları, yasaları bilmeli, demokratik olmalıdır. Yöneticilerde yönetim becerisi olmalı, okulda disiplin sağlamalıdır. Okul müdürlerinin ulaşılabilir ve korkulmayan bir kişi olması önemlidir. İyi bir yönetici adil olmalı, toplumu iyi tanımalı, lider özelliği taşınmalı, hoşgörülü, esnek, tarafsız ve dürüst olmalıdır. İyi bir yönetici mesleğini sevmeli, şiddet eğilimli olmamalıdır. Okulda öğrencinin iyi bir şekilde yetişmesi için mutlaka velilerle etkileşim içinde olunması, bunun içinde okul müdürleri velilerle işbirliğini ihmal etmemelidir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin etkili okul müdürlerinde bulunması gereken özelliklerin değerlendirildiği bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre zaman yönetimi oldukça önemli bir beceridir. Okul müdürleri zaman yönetimini iyi bilmeli, uygulamalı, planlı ve programlı çalışmalıdır. Yöneticiler zamanını etkili kullanmalıdır. Zamanını etkili ve verimli kullanmayan müdürler farklı rollerini gerçekleştirirken stres ve tükenmişlik yaşayabilirler, bu durum ise okuldaki eğitim işlerinin niteliğini

önemli bir şekilde olumsuz etkileyecektir (Özer, Kış, 2015). Eğitim planlı programlı etkinliklerdir. Okullarda amaçlı ve planlı etkinlikler yapılır ve bunlar eğitim ve öğretimin kapsamı içindedir (Aydın, 2003: 47). Eğitimin tesadüfe bırakılmaması gerekir, plansız eğitimde öğretmen öğrencilerini başka başka hedeflere yönlendirir. Plan bir pusulaya benzer, gidilecek yönü gösterir, pusulasız bir işte nelerin yaşanacağı kestirilip, kontrol edilemez. Bir diğer sonuç ise etkili okul müdürlerin öğrencilerle yakından ilgilenmesi, onların problemlerine çözüm araması gerektiği yönündedir. Denetim okul müdürlerinin başlıca görevleri arasındadır okulu devamlı kontrol ederek denetim yapması gerekmektedir. Araştırmada öğrenciler de okul müdürü tarafından yapılan denetimin önemli olduğu vurgulanmıştır. Benzer bir çalışmada okul müdürlerinin kendi okullarına yönelik sonuçlardan kendilerini sorumlu tuttuklarında (içsel bir denetim odağına sahip olduklarında) okullarının etkili bir özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım, Ada, 2015). Bir diğer sonuç okul müdürlerinin kendilerini geliştirmesi gerektiği, yenilikçi olup yeni uygulamalara yer vermesi gerektiğine ilişkindir. Araştırmada yöneticilerin iletişim becerisinin de iyi olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerde mutlaka iyi bir iletişim becerisinin bulunması, yöneticilerin güler yüzlü, sorun çözücü ve anlayışlı olmaları gerektiği söylenebilir. Etkili müdürler kuralları, yasaları bilmeli, demokratik olmalıdır. Yöneticilerde yönetim becerisi olmalı, lider özelliği taşımalıdır. Bu çalışmayı destekleyen bir çalışmada okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik konusunda bilgi edinmesi gerektiği, yetişmeleri için hizmet içi eğitim almaları gerektiği (Gürbüz, Erdem, Yıldırım, 2013) bilgisine ulaşılmıştır. Okullarda disiplin sağlamalıdır. Okul müdürlerinin ulaşılabilir ve korkulmayan bir kişi olması önemlidir. İyi bir yönetici adil olmalı, toplumu iyi tanımalı, hoşgörülü, esnek, tarafsız ve dürüst olmalıdır. İyi bir yönetici mesleğini sevmeli, şiddet eğilimli olmamalıdır. Okulda öğrencinin iyi bir şekilde yetişmesi için mutlaka velilerle etkileşim içinde olunması, bunun içinde okul müdürleri velilerle işbirliğini ihmal etmemelidir.

Etkili okul müdürlerinde bulunması gereken özelliklerin öğrenci görüşlerine belirlendiği çalışmada bazı önerilere yer verilebilir. Okul müdürleri etkili okul yöneticileri konusunda bilgilendirilmelidir. Okul yöneticileri liderlik, etik, denetim ve yönetim konularında eğitim almalıdır. Benzer bir çalışma okul müdürü, öğretmen ve velilerle yapılmalı, çıkan sonuçlar karşılaştırılmalıdır. Yapılan akademik çalışmalar konusunda yöneticiler bilgilendirilmelidir.

Kaynaklar

- Aydın, İ. (2003). *Eğitim Ve Öğretimde Etik*. Pegem Yayınları
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul, Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. 4. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Gürbüz, R, Erdem, E, Yıldırım, K. (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 167-179
- Karip, E & Köksal, K. (1996) Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2, 2,
- Özer, N., & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin zaman yönetimi becerileri ile yaşadıkları iş aile çatışması arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (11), 103-122.
- Şahan, G. (2003). Öğretimi Planlama, *Eğitim Denetim Dergisi*, Tem Sen Yayınları, Ankara
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tural, N, K. (2002). Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri ve Eğitimde Verimlilik, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35 (1-2), 39-54.
- Uğurlu, C, T, Demir, A. (2016). Etkili Okullar İçin Kim Ne Yapmalı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1): 53-75

- Yılmaz, K. V& Taşdan, M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde etkililik hakkındaki görüşleri ile ilgili nitel bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,2 (39), 125-150
- Yıldırım, A, & Şimşek, H. (2008) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ, Ada, Ş, (2015).Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri Ve Denetim Odakları İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, 2, 5, 113-130

Eğitimde Dijital Teknolojilerin Kullanımı

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Erkam SULAK

Ordu Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

erkamsulak@gmail.com

Yasemin SÖNMEZ

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

yaseminsonmezsonmez@gmail.com

Özet: Dijital araçların hayatımızı büyük ölçüde etkilemesinin bir sonucu olarak, öğrencilerimizin çoğu günlük hayatlarında tablet, bilgisayar, akıllı telefon vb. dijital araçlarla uğraşmaktadır. Dijital teknolojilerin aktif kullanıcı olan öğrencilerimiz, ne yazık ki eğitim öğretim faaliyetlerine dijital becerilerini yansıtmıyor. Son yıllarda yapılan araştırmalar, dijital teknolojilerin öğrenmeyi pozitif yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, birçok ülke de eğitim programlarını gözden geçirmekte, tablet vb. dijital araçların sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik çalışmalarını artırmaktadır. Eğitimde dijital teknolojilerin kullanımı, öğrenenlerin sorgulama, keşfetme, değerlendirme ve yaratıcılık becerilerini desteklemekte ve geliştirmektedir. Sınıf ortamlarının dijital araçlarla donatılması etkili bir eğitim öğretim gereklidir; fakat yeterli değildir. Burada en önemli özellik bu teknolojileri iyi bir şekilde kullanabilen öğretmenlerin varlığıdır. Diğer bir nokta ise, bu teknolojilerin amacına uygun kullanımı için dijital eğitim yazılımları ve uygulamaları ile desteklenmesidir. Ülkemizde dijital teknolojilerin etkinliğinin sağlanması amacıyla Fatih projesi geliştirilmiş ve Eğitim Bilim Ağı (EBA) üzerinde çeşitli eğitim programları kullanıcılarla buluşturulmuştur. Sınıflara akıllı tahtalar, projeksiyon cihazları konulmuş ve öğrencilerimize tablet bilgisayarlar dağıtılmıştır. Ancak halen yeterli düzeyde dijital teknolojilerden yararlanamamaktayız. Çünkü sınıflarımızda bulunan etkileşimli tahta, bilgisayar vb. dijital araçlarda nitelikli eğitim yazılımları bulunmamaktadır. Literatür taraması yoluyla gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, eğitimde dijital teknolojilerin kullanımına ilişkin etkili uygulamalar hakkında bilgi vermektir. Bu amaç doğrultusunda, eğitimde artırılmış gerçeklik, 3B teknoloji, web ortamları ve eğitim yazılımları hakkında güncel araştırmalar incelenmiştir. Çalışma sonucunda incelenen araştırmalar, özelliklerine göre sınıflandırılmış ve ülkemizdeki eğitim uygulamalarına entegrasyonu bakımından değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dijital teknolojiler, eğitim teknolojileri, dijital teknolojilerin kullanımı

Use of Digital Technologies in Education

Abstract: As a result of the fact that digital tools have a big impact on our lives, most of our students have tablets, computers, smart phones and so on in their daily lives. Our students, who are active users of digital technologies, unfortunately can not reflect their digital skills in educational activities. Research conducted in recent years emphasizes that digital technologies have a positive effect on learning. For this reason, many countries are looking at educational programs, increasing their efforts to use digital devices effectively in the classroom environment. The use of digital technologies in education supports and enhances learners' inquiry, exploration, evaluation and creativity skills. Equipping classroom environments with digital tools requires effective teaching and learning; but it is not enough. The most important feature is the presence of teachers who can use these technologies well. Another point is to support digital education software and applications for the appropriate use of these technologies. In order to ensure the effectiveness of digital technologies in our country, the Fatih project was developed and various education programs were brought to the users on the Educational Science Network (EBA). Classrooms were equipped with smart boards, projection equipment and tablet computers were distributed to our students. However, we still do not have enough digital technologies. Because there are no qualified educational software in interactive vehicles such as boards and computers in our classrooms. The purpose of this study, conducted through literature review, is to provide information on effective applications of digital technology in education. To this end, current research on enhanced reality in education, 3D technology, web environments and educational software has been examined. The results of the surveys were classified according to their characteristics and evaluated in terms of their integration into the education practices in our country.

Keywords: Digital technologies, educational technologies, use of digital technology

1. Giriş

Dijital araçların hayatımızı büyük ölçüde etkilemesinin bir sonucu olarak, öğrencilerimizin çoğu günlük hayatlarında tablet, bilgisayar, akıllı telefon vb. dijital araçlarla uğraşmaktadır. Bu günlük yaşamdaki uygulamaların eğitim ortamlarına da yansımaları kaçınılmaz görülmektedir. Eğitimde dijital teknolojilerin kullanımı, öğrenenlerin sorgulama, keşfetme, değerlendirme ve yaratıcılık becerilerini desteklemekte ve geliştirmekte aynı zamanda eğitimcilere de kolaylıklar sağlamaktadır. Bu teknolojiler sundukları ses, görüntü, boyut gibi imkânlarla derslerin ilgi çekiciliği arttırmakta ve hazır programlar aracılığıyla öğretmenlerimizin iş yükünü bir nebze olsun hafifletmektedir. Ancak bu destek ve kolaylıkların uygun bir şekilde yerini bulabilmesi için dijital teknolojinin nimetlerinden tam ve doğru yararlanmayı bilmek oldukça önemlidir.

Teknolojinin bu kadar hayatımızla içli dışlı olmasına rağmen eğitim boyutunda kullanımında bazı eksiklikler ve sıkıntılar halen yaşanmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin eğitimlerinde kullanılmasının avantaj ve dezavantajları da tartışılmaktadır. Bu çalışmada eğitimde dijital teknolojilerin kullanımına ilişkin etkili uygulamalar hakkında bilgi verilmesi amaçlanmıştır.

Teknoloji, Dijital Teknoloji, Eğitim Teknolojisi

Günlük yaşamda sıklıkla birbirinin yerine kullandığımız teknoloji ve dijital teknoloji kavramları her ne kadar aynıymış hissi verse de aslında birbirlerinden farklı kavramlardır. Cabı (2016) teknolojiyi “Bilimsel bilginin hayatı kolaylaştırmak, desteklemek veya iyileştirmek için ortaya koyduğu çözümlerdir” şeklinde tanımlarken; dijital teknolojiyi “Bilgileri bir ekran üzerinde elektronik olarak görüntüleyen, saklayan ve ileten uygulamalar” olarak tanımlamıştır.

Teknolojideki hızlı gelişmelere uyum sağlamaya çalışırken ister istemez akıllara takılan “20-30 yıl içinde teknoloji bizi daha nereye götürebilir ki?” sorusuna King’in (2016, 397-404) öngörülerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

- Pek çok işi (veznedar, finansal danışmanlık, vergi danışmanlığı vb.) hatasız çalışan, bilgi ya da veri kısıtı olmayan algoritmalar yapacak,
- En büyük istihdam ağı güneş enerjisiyle uyumlu ekipmanlara geçmeye yönelik olacak,
- 2030-2035 yıllarında ürünler evde yazdırmak üzere internetten indirilecek,
- Yeni mülkiyet yaklaşımları sebebiyle çocuklarımız bizlerin bugün sahip olduğu şeylere sahip olmayacak, işe her gün farklı araçlarla gidecekler (sürücüsüz araçlar), her ay ya da hafta farklı bir odada yaşayacak ya da her gün farklı yerlerde çalışacaklar,
- Mevcut teknolojilere yatırım yapmaya devam eden köklü ekonomiler gelecekte en fazla darbe alan ekonomiler olacak,
- Dünyanın bütün büyük şirketleri teknoloji şirketleri olacak,
- Dünya vatandaşlığı terimi ortaya çıkacak,
- Hepimizin gerçekliği sanal ve artırılmış gerçeklik olacak,
- Yeni sanat dalları ortaya çıkacak,
- Sağlık hizmetleri dinamik, teknoloji temelli bir endüstri haline gelecek ve daha uzun, sağlıklı hayatlar yaşanacak,
- Yapay zekalar arkadaşımız olacak,
- Eğitimde devrim yapılacak,
- Artırılmış kuşağın kariyeri “hayat” olacak, yeni kuşak tutku duyduğu ve mutlu olduğu işlerin peşinde koşacak, daha çok iş değiştirecek, daha fazla seyahat edecek.

Eğitim teknolojisi, uygun teknolojik süreçleri ve kaynakları oluşturarak, kullanarak ve yöneterek öğrenmeyi kolaylaştırmak ve performansı arttırmak için yapılan uygulamadır (Januszewski and Molenda, 2013, 1).

Eğitim teknolojileri sürekli gelişme ve ilerleme göstermektedir. Alkan (2005, 30; akt. Aygün, 2009, 14) eğitim teknolojilerinin gelişimini incelemek için 5 dönemden söz etmiştir;

DÖNEMLER	ÖZGÜN YÖNLERİ
I Sözlü Ve Yazılı Dönem	Yazı Öncesi Yazı Matbaa
II Görsel-İşitsel Araçlar Dönemi	Görsel-İşitsel Araçlar Televizyon Programlı Öğretim
III İkilem Dönemi	Bireysel Öğretim Kitlesele Eğitim
IV Otomasyon Dönemi	Bireysel ve Kitlesele Eğitimin Bütünleşmesi
V Sibernasyon Dönemi	Geleneksel Okul ve Öğretmenliğin Yapısının Tamamen Değişmesi

Yazının icadından öğretmene dahi gerek duymadan yapılacak eğitime doğru giden bu dönemler göz önüne alındığında geçmişten günümüze eğitim teknolojilerindeki değişimin çarpıcı boyutlarda olduğu söylenilebilir.

Ülkemizde eğitim teknolojilerinin sınıf ortamlarında kullanılmasında bölgelere göre farklılıklar görülmekte, her öğrenci bu araç gereçlerden eşit ölçüde yararlanamamaktadır (Tas, 2011, 18). Eğitim teknolojilerinin etkin olarak kullanılamamasının en büyük sebebi ekonomik yetersizlikler ve fiziki imkânsızlıklardır (Fidan, 2008, 58). 2010 yılında ülkemizdeki teknoloji alanındaki fırsat eşitsizliklerinin giderilmesi amacıyla Fatih Projesi uygulamaya konulmuştur.

Fatih projesi ve EBA

Ülkemizde 2010 yılı itibariyle teknolojinin eğitimde kullanımında fırsat eşitliği sağlamak amacıyla MEB bakanlığı tarafından Fatih Projesi uygulamaya geçirilmiştir. Fatih projesi MEB tarafından şu şekilde açıklanmıştır; “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; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 570.000 dersliğine LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlanacaktır. Aynı zamanda her öğretmenimize ve her öğrencimize tablet bilgisayar verilecektir. Dersliklere kurulan BT donanımının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilecektir. Bu süreçte eğitim programları BT destekli öğretime uyumlu hale getirilerek eğitsel e-İçerikler oluşturulacaktır.”

Fatih projesi ile sağlanan fırsatların daha etkin kullanılması için EBA-Eğitim Bilişim Ağı hizmete sunulmuştur. EBA öğretmen, öğrenciler ve tüm alt paydaşların yararlanabileceği sınıf seviyelerine uygun güvenilir ve incelemeyen geçmiş doğru e-İçerikleri bulabileceği sosyal bir platformdur.

Arslan ve Şendurur (2017) çalışmalarında öğretmenlerin hazır içerik beklentisi, yazılım eksikleri, öğretmenlerin yaşadığı teknoloji-yöntem karmaşası gibi faktörlerin eğitim ve teknoloji entegrasyonu sürecinde etki eden unsurlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

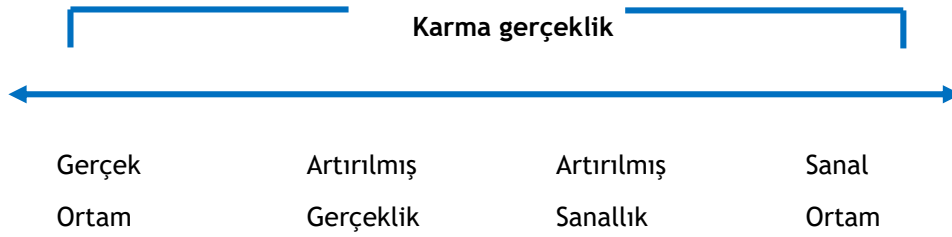
3B Teknolojisi

3 boyutluluk en, boy ve derinlik kavramlarının tamamını barındırmaktadır. Gerçek dünyada çıplak gözle algıladığımız nesnelere 3 boyuta sahiptir. Geleneksel eğitim sisteminde cisimler genellikle kağıdın üzerindeki 2 boyutlu çizimler aracılığıyla 3 boyutlu nesnelere hakkında bilgi verilmeye çalışılmaktaydı.

Ancak teknolojinin bu alana entegrasyonu ile 3 boyutluluk kavramı yalnızca hayal gücünün sınırlarında kalmaktan çıkarıldı ve eğitim alanında 3B teknolojisi sıkça kullanılmaya başlandı.

Gün ve Atasoy'a (2017) göre öğretmenlerin 2 boyutlu çizimler aracılığıyla 3 boyutlu nesne ve şekillerin sunumlarını gerçekleştirmeye çalışmaları "geometrik cisimler hacim ve ölçme" konularının kavratılmasında güçlük çekilmesine yol açmaktadır.

Kişilere gerçeğe yakın deneyimler yaşatan sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi kavramlar da 3B teknolojisinin birer yansımasıdır. Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik benzersiz etkileşim özellikleri sayesinde geleneksel yöntemlerle geliştirilmesi olanaksız olan bazı özel becerilerin geliştirilmesine imkan sağlar (Özdemir, 2017, 610). Milgram ve Kshino (1994) sanallık sürekliliğinin basit gösterimini şu şekilde yapmıştır:



Sanal Gerçeklik (Sanal Ortam): Sanal gerçeklik tamamen veya kısmen bilgisayar tarafından üretilen ve deneyimleyen kişiler tarafından çevreyle tutarlı olarak kabul edilebilen çok boyutlu bir insan deneyimidir. (Seidel and Chatelier, 2013).

Artırılmış sanallık: Sanal bir dünyayı gerçek dünyanın yapaylıklarıyla artırılmasıdır (örn: Bedenimiz sanal bir ortama yansıtılır; böylece sanal bir ortamda yürürken sanal ayaklarımızı bakabiliriz ya da bir kapı tokmağını çevirebiliriz) (King, 2016, 218).

Artırılmış Gerçeklik: Sanal gerçeklikte kullanıcı gerçek dünyanın farkında olamazken artırılmış gerçeklikte gerçek dünyaya bindirilmiş ya da gerçek dünya ile birleştirilmiş sanal nesnelere gerçek dünyayı görebilir (Azuma, 1997, 355).

Gerçek ortam: Şu an içinde bulunduğumuz ve gözümüzle gördüğümüzdür (King, 2016, 218).

Sanal gerçeklik

Sanal gerçeklik bilgisayarlar tarafından yaratılan dinamik bir ortamla karşılıklı iletişim olanağı tanıyan, katılımcılarına gerçekmiş hissi veren ve katılımcının kontrolünü kendi elinde olduğunu hissettiği bir benzetim modelidir (Bayraktar ve Kaleli, 2007). Sanal gerçeklik uygulamalarında vücut hareketleri, sözel komutlar, veri eldivenleri gibi yardımcı araçları aracılığıyla sisteme veri girişi sağlanmasıyla katılımcılar gerçeğe yakın ve eşzamanlı etkileşimler hissedebilir (Başaran, 2010, 11). Sanal gerçeklikte kullanıcı tamamen yapay bir ortamdır etrafındaki gerçek dünyayı göremez (Azuma, 1997, 355). Sanal bir dünya ile herhangi bir yere gidilebilir ve herhangi bir bakış açısını keşfedilebilir (McLellan, 1996).

McLellan'a göre 9 tür sanal gerçeklik bulunmaktadır:

1. Immersive First-Person (Sürükleyici/Dalma/Çevreleyen Birinci Şahıs),
2. Augmented Reality (Artırılmış gerçeklik),
3. Through the Window (Masaüstü Sanal Gerçekliği),
4. Mirror World (Ayna Dünyası),
5. Waldo World (Waldo Dünyası),
6. Chamber world (Oda Dünyası),

7. Cab simulator environment (Kabin Simülâtör ortamı),
8. Cyberspace (Siber Uzay),
9. Telepresence/Teleoperation (Tele Bulunuşluk).

Bu türlerde kullanılan materyaller ve sanal gerçekliğin uygulanma yöntemleri farklı olsa da genel olarak sanal bir dünya aracılığıyla katılımcılara deneyimler sağlamak temel prensipleridir. Sanal gerçekliğin eğitim alanında kullanılmasının pek çok faydaları bulunmaktadır. Bu faydalar aşağıda sıralandığı gibidir (Çavaş, Çavaş ve Can, 2004):

1. Motivasyonu artırır.
2. Öğretilecek konunun bazı özelliklerini ve önemli noktalarını diğer yöntemlere göre daha gerçekçi bir biçimde gösterir.
3. Uzun mesafelerden gözlem yapma olanağı sağlar.
4. Daha önce deneylere ve öğrenme ortamlarına katılma imkanı bulamamış özürü öğrencilerin bu ortamlara katılmalarına olanak sağlar.
5. Yeni anlayışların gelişmesi için olanaklar sağlar.
6. Her öğrencinin kendi öğrenme hızına göre deneyim yaşamasına ve böylelikle öğrenme olayını daha etkin bir biçimde gerçekleştirmesine izin verir.
7. Öğrencilere sınırlı sınıf ortamlarında sıkıştırılmış zamanlarda deneyim kazandırmaktan ziyade daha geniş bir zaman aralığı sağlar.
8. Karşılıklı bir etkileşim gerektirdiğinden öğrencilerin pasif durumdan aktif konuma geçmelerini sağlar.
9. Yaratıcılığı teşvik eder.
10. Sosyal bir atmosfer oluşturur.
11. Bilgisayar becerilerini geliştirir.

Sanal gerçekliğin eğitimde kullanılması ile ilgili ülkemizde yapılan bazı çalışmalar ve sonuçları aşağıdaki gibidir:

Başaran (2010) öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu sanal gerçekliğin ilgi çekici olduğunu, öğrencileri aktif olmaya teşvik ettiğini, şematik ve görsel düşünme stiline sahip öğrenciler için uygun olduğunu, öğrencilerin konu hakkında genel bir fikir edinmelerini sağladığını, bilgilerin uygulamaya dökülmesini kolaylaştırdığını, hızlı öğrenmeyi sağladığını, kavramayı kolaylaştırdığını, öğrencilerin çalıştıkları dersi hızlıca gözden geçirmelerini sağladığını ve konsantre olmayı gerektirdiğini düşündükleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Arıcı (2013) sanal gerçeklik programlarının sunmuş olduğu üç boyutlu görsel malzemelerin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki astronomi konusundaki başarılarına ve kalıcılıklarına etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmasında sanal gerçeklik programları kullanılarak yapılan öğretim sonucunda deney grubunun akademik başarısının kontrol grubuna göre daha fazla arttığı görülmüştür.

Özonur (2013) sanal gerçeklik ortamı olarak İkincil Yaşam içinde tasarlanan üç boyutlu öğretim uygulaması ile aynı konuda mevcut web tabanlı uzaktan eğitim ile yapılan öğretimin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında öğrencilerin tutum, sosyal bulunuşluk, motivasyon ve öğrenme ortamlarında geçirdikleri süreler açısından deney grubu lehine bir

fark olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak akademik başarı açısından herhangi bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Civelek (2014) orta öğretim öğrencilerinin fizik eğitiminde kullanmak amacıyla sanal gerçeklik ortamında kuvvet geribeslemeli haptik uygulamalar tasarlamak amacıyla yaptığı çalışmasında, sanal gerçeklik ortamında kuvvet geri beslemeli haptik uygulamalı ders anlatımının, geleneksel ders anlatımına göre daha verimli olduğu belirlendi.

Eğitim alanında uygulamalar incelendiğinde sıkça karşılaşılan ve sanal gerçekliğin bir alt alanı olan artırılmış gerçeklik ve uygulamaları hakkında bilgi verilecektir.

Artırılmış gerçeklik

Artırılmış gerçeklik sanal gerçekliğin bir çeşididir ancak sanal gerçeklikteki gibi gerçeğin tamamen yerine geçmez, gerçekliği tanımlar (Azuma, 1997, 355). Artırılmış gerçeklikte, yapay, bilgisayar tarafından oluşturulan içerik, gerçek dünyayı zenginleştirmek veya açıklama yapmak için kullanılır (Nurminen, Järvi and Lehtonen, 2014).

Somyürek (2014, 69) artırılmış gerçekliğin eğitim amacıyla kullanıldığı alanları şu şekilde sıralamıştır:

- Kitaplara üçüncü bir boyut kazandırmasında,
- Bilişsel ve psikomotor becerilerle gerçekleştirilen bakım/onarım işlerine yönelik eğitim vermede,
- Fizik, kimya, biyoloji gibi alanlarda deneylerin yapılmasında ve alanla ilgili kavramların üç boyutlu gösteriminde,
- Bilim müzelerinde,
- Matematik ve geometri derslerinde kavramların ve uzamsal ilişkilerin gösterilmesinde,
- Coğrafya eğitimde kavramların görselleştirilmesinde
- Sağlık eğitiminde,
- Askeri personel eğitiminde,
- Sınıf deneyimi ortamı sağlamak için öğretmen eğitiminde,
- Mühendislik eğitiminde.

Artırılmış gerçekliğin eğitimde kullanılması ile ilgili ülkemizde yapılan bazı çalışmalar ve sonuçları aşağıdaki gibidir:

İbili (2013) geometri öğretiminde artırılmış gerçekliğin kullanımının, öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında artırılmış gerçeklik ile yapılan geometri öğretiminin; öğrencilerin deney öncesinden deney sonrasına matematiğe yönelik olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları üzerinde daha etkili olduğu, korku ve endişelerin azaltılmasına destek sağladığı bulunmuştur.

Gün (2014) matematik dersinin artırılmış gerçeklik uygulamaları ile desteklenmesinin, öğrencilerin uzamsal yeteneklerine ve akademik başarılarına etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uzamsal yeteneklerinde anlamlı düzeyde artış meydana gelmiştir. Fakat gruplar arası uzamsal yetenek son test puanları kıyaslandığında, aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Akademik başarı testi için yapılan analizlere göre, deney grubunun başarı puanları anlamlı bir farklılık oluşturacak şekilde yükselirken, kontrol grubundaki artış anlamlı düzeyde çıkmamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanları kıyaslandığında ise, gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Yılmaz (2014) 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık temalı hikâye kurgulamalarını sağlayarak onların hikâye kurgulama becerilerini ve hikâyede yaratıcılığı kullanma becerilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, artırılmış gerçeklik ve resimlerle hikâye oluşturan gruplar arasında hikâye uzunluğu, hikâye kurgulama becerisi ve hikâyede yaratıcılığı kullanma beceri düzeyi açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Yılmaz ve Batdı (2016) çalışmalarında artırılmış gerçeklik uygulamalarının sosyal, bilişsel, duyuşsal gelişime olumlu yönde etki ettiği ve öğrenme ortamını gerçekçi kıldığını sonuçlarına ulaşımlardır.

Gün ve Atasoy (2017) artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin uzamsal yeteneklerine ve akademik başarılarına etkisini araştırdıkları çalışmalarında; artırılmış gerçeklik uygulamaları ve gerçek nesnelere ile çalışan deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının anlamlı bir farklılık oluşturacak şekilde artarken, sadece gerçek nesnelere ile çalışan kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarındaki artışın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşımlardır.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

King'e (2016, 49) göre teknolojinin günlük hayatımıza ve davranışlarımıza yaptığı kökten değişimler göz önüne alındığında içinde bulunduğumuz çağın "Artırılmış Zekâ Çağı" ya da kısaca "Artırılmış Çağ" olarak adlandırılması uygun olacaktır. Prensky (2001) yeni yüzyılda insanların; teknoloji ortamının içine doğan ve günlük aktivitelerinde teknolojiyle kuşatılmış bireyler olan "dijital yerliler" ve tıpkı göçmenlerin dil öğrenmesi için sarf ettiği gibi bir çaba ile teknolojiye sonradan adapte olmaya çalışan "dijital göçmenler" olarak iki kategoride adlandırılabilirlerinden bahsetmiştir. Artırılmış Çağ içinde doğan ve dijital yerli olarak adlandırılan neslin eğitim faaliyetlerine günlük aktivitelerinin ayrılmaz parçası haline gelmiş olan teknolojinin entegre edilmesi zorunlu hale gelmektedir.

Bir öğretmenin sınıfta teknolojiyi kullanması, öğrencilerin konuya daha fazla ilgi göstermelerini sağlayabilir, öğrenme süresini kısaltabilir ve geleneksel olmayan yöntemlerle öğrenim fırsatları oluşturabilir (Prasertsilp and Olfman, 2014).

Öğrenme-öğretme ortamının öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış olması eğitim faaliyetlerinin etkinliğini artıracaktır. Öğrenmeye duyu organlarının ne kadar çok dahil edilirse öğrenme oranı da o kadar yüksek olur. Öğrenmeye dahil edilen duyu organlarının etkinliklerine dair çeşitli araştırmalar olsa da bu kişiden kişiye değişim gösterebilmektedir ve kimi insanlar gördüğünü, kimileri duyduğunu, işittiğini çok daha kolay algılayabilir çünkü her insanda bir duyu diğerlerinden daha baskındır (Dursunoğlu, 2010, 92). Eğitim teknolojileri çeşitli duylara aynı anda itap etmesi yönüyle her öğrencinin baskın olan duyusuna hitap edebilecek nitelik ve güce sahip bir hal almaktadır.

Kaynaklar

Arıcı, V. A. (2013). Fen eğitiminde sanal gerçeklik programları üzerine bir çalışma: "Güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmececi" ünitesi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Arslan, S., & Şendurur, P. (2017). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunu Etkileyen Faktörlerdeki Değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 25-50.

Aygün, H. A., (2009). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasıyla Eğitim Teknolojileri Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri (İstanbul İli Ümraniye İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 6(4), 355-385.

- Başaran, F. (2010). *Öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri (Sakarya Üniversitesi BÖTE örneği)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bayraktar, E. Ve Kaleli, F. (2007). *Sanal gerçeklik ve uygulama alanları*, Akademik Bilişim Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, 31 Ocak-2 Şubat 2007.
- Cabı, E. (2016). Dijital teknolojiye yönelik tutum ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1229-1244.
- Civelek, T. (2014). *Orta öğretim öğrencilerinin fizik eğitiminde kullanmak amacıyla sanal gerçeklik ortamında kuvvet geribeslemeli haptik uygulamalar geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne
- Çavaş, B., Huyugüzel Çavaş, P. ve Taşkın Can, B. (2004). *Eğitimde sanal gerçeklik*. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3 (4), 110-116.
- Dursunoğlu, H. (2010). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Sesi Sezdirmeye Yönelik Olarak Yararlanılabilecek Bazı Görseller. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 91-105.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1).
- Gün, E. (2014). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin uzamsal yeteneklerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gün, E. T. ve Atasoy, B. (2017). Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının İlköğretim Öğrencilerinin Uzamsal Yeteneklerine ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- İbili, E. (2013). Geometri dersi için artırılmış gerçeklik materyallerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkisinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Januszewski, A., & Molenda, M. (Eds.). (2013). *Educational technology: A definition with commentary*. Routledge.
- King, B. (2016). *Augmented (Artırılmış Gerçeklik)*. (Çev. K. Balaban). Kapital Medya Hizmetler A. Ş.: İstanbul.
- Mclellan, H. (1996), "Virtual Realities", Editör: Jonassen, D., Handbook Of Research For Educational Communications And Technology, Kluwer-Nijhoff Publishing, Boston, s.461-497.
- Milgram, P. and Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*, 77(12), 1321-1329.
- Nurminen, A., Järvi, J., and Lehtonen, M. (2014). A mixed reality interface for real time tracked public transportation. *In 10th ITS European Congress. Helsinki, Finlandiya*.
- Özdemir, M. (2017). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile öğrenmeye yönelik deneysel çalışmalar: sistematik bir inceleme experimental studies on learning with augmented reality technology: a systematic review. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(2).
- Özonur, M. (2013). Sanal gerçeklik ortamı olarak ikincil yaşam (second life) uygulamalarının tasarlanması ve bu uygulamaların internet tabanlı uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Somyürek, S. (2014). Öğretim Sürecinde Z Kuşağının Dikkatini Çekme: Artırılmış Gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.

- Prasertsilp, P. and Olfman, L. (2014). Effective Teacher Training for Tablet Integration in K-12 Classrooms. *47th Hawaii International Conference on System Science*.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Seidel, R. J., & Chatelier, P. R. (Eds.). (2013). Virtual reality, training's future?: perspectives on virtual reality and related emerging technologies (Vol. 6). Springer Science & Business Media.
- Tas, Ş. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Eğitim Teknolojileri Kullanım Durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, R. M. (2014). Artırılmış gerçeklik teknolojisiyle 3 boyutlu hikâye canlandırmanın hikâye kurgulama becerisine ve yaratıcılığa etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, Z. A., & Batdı, V. (2016). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimle bütünleştirilmesinin meta-analitik ve tematik karşılaştırmalı analizi. *Eğitim ve bilim*, 41(188).

Tasarlanan Eğitsel Oyunların Değerlendirilmesine Yönelik Gözlem Formu Geliştirilmesi

Dr. Öğretim Üyesi Tuğba SÖMEN

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi

tugbasomen@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Nur AKCANCA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

nurkurtulus@hotmail.com

Özet: Değişen ve gelişen günümüz eğitim anlayışında geleneksel öğretim yaklaşımlarından ziyade yeni öğretim yaklaşımları ve bu yaklaşımlar çerçevesinde kullanılabilecek alternatif öğretim tekniklerine yer vermeye başlanmıştır. Bu tekniklerden biri de eğitsel oyundur. Okul öncesi dönemden, lisans hatta lisansüstü eğitime kadar her kademede sıklıkla yer verilen eğitsel oyunu nasıl gözlemlemek ve değerlendirmek gerektiği önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı öğretim sürecinde tasarlanan eğitsel oyunların değerlendirilmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir gözlem formu geliştirmektir. Gözlem formu oluşturulurken, eğitsel oyunun uygulanması esnasında gözlenebilecek oyun yürütücüsünün sergileyebileceği davranışlar tespit edilmiştir. Ortaya çıkan davranış listelerinin yanında, yürütücü konumundaki öğretmene düşen görevler ve eğitsel oyunda bulunması gereken kriterler de dikkate alınmıştır. Toplamda 36 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş, 11 uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmanın amacı kapsamında uzmanlardan gerekli gördükleri durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi veya çıkartılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenerek, gözlem formunun maddelerini “tam”, “çok”, “orta”, “az”, “hiç” şeklinde beşli Likert tipi değerlendirme kriterlerine uygun olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Alınan uzman görüşlerinin tutarlılığını ortaya koymak için ilk olarak SPSS’de intraclass korelasyon değerine bakılmış, bu değer 0,86 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirme kriterleri dikkate alınarak uzman görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Bunun için kriter olarak uzmanların formda yer alan maddeleri değerlendirirken %70’in üzerinde olumsuz görüş bildirdikleri 5 madde formdan çıkarılmıştır. Bunun yanında alınan uzman görüşleri çerçevesinde maddelerle ilgili son düzeltmeler de yapılarak forma son hali verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretim sürecinde uygulanan eğitsel oyunların değerlendirilmesine yönelik 31 maddelik geçerli ve güvenilir bir gözlem formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form ile tasarlanan eğitsel oyunların gözlenmesinde değerlendirme açısından ortaya çıkabilecek sorunların önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitsel oyun, Gözlem formu, Öğretmen adayı.

Observation Form Development for Assessment of Designed Educational Games

Abstract: With changes and development today, new teaching approaches and alternative teaching techniques based on these new approaches are being used rather than the traditional approaches. One of these techniques is educational games. Observing and assessing educational games from preschool age to postgraduate education has been a frequently examined and important issue. In this sense, the aim of the study is to develop a valid and reliable observation form for designed educational games. In designing an observation form, the behaviors that a player might show during an educational game were specified. In addition to these behavior lists, the tasks of teachers as the game masters and criteria that should be in an education game were also considered. Thus, an item pool including 36 items was composed and presented for expert opinion. Considering the goal of the study, these experts were asked to change, edit or exclude items, and to rate the items based on five Likert scale assessment criteria labeled: “Extremely”, “Very”, “Moderately”, “Slightly” and “Not at all.” With the aim of ensuring consistency in the experts’ opinions, firstly intraclass correlation values were checked with SPSS, and found to be 0.86. Considering the assessment criteria, the frequency and percentage values of the experts’ opinions were measured. Among the items, 5 items were excluded from the observation since they indicated more than 70% negative opinion about these items. Additionally, the last form of the observation form was designed following the last revisions based on the experts’ opinions. Thus, a 31-item reliable and valid observation form for assessing educational games was composed. It is thought that the possible challenges that can be encountered during observation of educational games can be prevented with this observation form.

Keywords: Educational Games, Observation Form, Teacher Candidates

1. Giriş

Değişen ve gelişen günümüz eğitim anlayışında geleneksel öğretim yaklaşımlarından ziyade yeni öğretim yaklaşımları ve bu yaklaşımlar çerçevesinde kullanılacak alternatif öğretim tekniklerine yer verilmeye başlanmıştır. Bunlardan biri de eğitsel oyun tekniğidir.

Eğitsel oyun, günlük aktivitelerin dışında bir amaç doğrultusunda fiziksel ve zihinsel becerilerin kullanımını gerektiren bir etkinlik; çocukların bilgilerini arttırmak ve davranışlarını olumlu yönde etkilemek için kullanılan önemli bir süreç; çocukların kendilerini yetişkinlere ifadelendirme şekli; çocuk ve yaşam arasındaki bağların geliştirilmesinde kullanılan bir araç olarak tanımlanabilmektedir (Mercer ve diğ., 2017; Özdenk, 2007; Schumann, 2004).

Günümüzde, okul öncesi dönemden, lisans hatta lisansüstü eğitime kadar her kademedede eğitsel oyun kullanımına yer verilmektedir. Eğitimin her kademesinde eğitsel oyunların ilgi görme nedeni, öğrenciyi aktifleştirerek, öğretim sürecini eğlenceli bir hale getirmesidir. Ayrıca eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin somutlaştırılmasını sağlarken, tekrar ve pekiştirilmesine de olanak tanımaktadır (Genç, 2014; Gülüm ve Torun, 2009; Karabacak, 1996).

Eğitsel oyunların öğretim sürecinde kullanımı üzerine son yıllarda çok sayıda araştırma yapılmaktadır (Chen, 2014; de-Marcos, Garcia-Lopez ve Garcia-Cabot, 2016; Moreno-Ger ve diğ., 2008). Akran iletişimi ve yakın ilişkileri, arkadaşlıklar arası rekabet, kabul edilme ve dışlanma oyun esnasında rahatlıkla gözlenebileceği için eğitsel oyun üzerine yürütülen araştırmalar bu noktada büyük önem taşımaktadır (Leff, Costigan ve Power, 2004). Çünkü öğretim sürecinde kullanılmak üzere tasarlanan eğitsel oyunların benimsediği bir amacının olması, dikkatlice yapılmış bir planlama sürecinden geçmesi, öğrencilerin seviyesine uygunluğu, özgünlüğü, ilgi çekiciliği ve anlaşılabilirliği gibi unsurlar ancak sistematik bir biçimde gözlemlenip değerlendirilebilirse gerçek anlamda anlaşılabilir (Heidemann ve Hewitt, 2010; Tok, 2009). Buradan hareketle, bu araştırmada öğretim sürecinde kullanılmak üzere tasarlanan eğitsel oyunların değerlendirilmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir gözlem formu geliştirmek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Tasarlanan eğitsel oyunların değerlendirilmesine yönelik gözlem formu'nun oluşturulma aşamaları aşağıda yer almaktadır:

- İlgili alanda literatür taraması yapma: Gözlem formu oluşturmanın ilk aşamasında eğitsel oyunda bulunması gereken temel özelliklerin belirlenmesine yönelik geniş bir literatür çalışması yapılmıştır.
- Yapılan literatür taraması sonucu, gözlem formunda yer alacak kriterleri belirleme: Eğitsel oyunun uygulanması esnasında gözlenebilecek oyun yürütücüsünün sergileyebileceği davranışlar davranış listesine dönüştürülmüştür. Ortaya çıkan davranış listesinde, yürütücü konumundaki öğretmene düşen görevler ve eğitsel oyunda bulunması gereken kriterler yer almaktadır.
- Gözlem formunu uzman görüşüne hazır hale getirme: Davranış listesi temel alınarak hazırlanan 36 maddelik madde havuzu, görüşü alınacak uzmanların her bir maddenin uygunluk derecesini değerlendirebilmeleri için “tam”, “çok”, “orta”, “az”, “hiç” şeklinde beşli Likert tipi değerlendirme kriterlerine uygun olarak hazırlanmıştır.
- Uzman görüşü alma: Oluşturulan maddeler, araştırmanın amacı kapsamında 5 alan uzmanı, 3 ölçme ve değerlendirme uzmanına, 3 dil uzmanına değerlendirilmek üzere ulaştırılmıştır. Uzmanlardan, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi veya çıkartılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.
- Uzman görüşleri çerçevesinde formu yeniden düzenleme: Uzmanların görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenerek form son halini almıştır.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Uzmanların değerlendirme kriterleri dikkate alınarak uzman görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Aşağıda gözlem formunda yer alan maddelere yönelik uzman görüşlerinin frekans ve yüzde değerlerini gösteren tablo yer almaktadır.

Tablo 1
Formda Yer Alan Maddelere Yönelik Uzman Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Maddeler	Olumlu		Olumsuz		Maddeler	Olumlu		Olumsuz	
	f	%	f	%		f	%	f	%
M1	11	100	-	-	M19	8	72,7	3	27,3
M2	8	72,7	3	27,3	M20	10	90,9	1	9,1
M3	8	72,7	3	27,3	M21	10	90,9	1	9,1
M4	7	63,7	4	36,3	M22	11	100	-	-
M5	8	72,7	3	27,3	M23	10	90,9	1	9,1
M6	7	63,7	4	36,3	M24	3	27,3	8	72,7
M7	11	100	-	-	M25	10	90,9	1	9,1
M8	10	90,9	1	9,1	M26	8	72,7	3	27,3
M9	11	100	-	-	M27	2	18,2	9	81,8
M10	6	54,6	5	45,4	M28	2	18,2	9	81,8
M11	8	72,7	3	27,3	M29	9	81,8	2	18,2
M12	10	90,9	1	9,1	M30	1	9,1	10	90,9
M13	11	100	-	-	M31	10	90,9	1	9,1
M14	11	100	-	-	M32	7	63,7	4	36,3
M15	10	90,9	1	9,1	M33	7	63,7	4	36,3
M16	9	81,8	2	18,2	M34	9	81,8	2	18,2
M17	5	45,4	6	54,6	M35	8	72,7	3	27,3
M18	8	72,7	3	27,3	M36	1	9,1	10	90,9

Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde kriter olarak uzmanların formda yer alan maddeleri değerlendirirken %70'in üzerinde olumsuz görüş bildirdikleri maddeler formadan çıkarılmıştır. Tabloda 1'de görüldüğü üzere 24., 27., 28., 30. ve 36. maddelere yönelik %70'in üstünde olumsuz uzman görüşü olduğundan bu maddeler formdan çıkarılmıştır.

Bunun yanında alınan uzman görüşlerinde %30- %70 arasında olumlu görüş bildirilen maddelerde öneriler doğrultusunda düzeltme yoluna gidilmiştir. Formda yer alan 4., 6., 10., 17., 32. ve 33. maddelerde ise %30- %70 arasında olumlu görüş aldığı için bu maddelerde uzman görüşleri doğrultusunda değişiklik yoluna gidilmiştir.

Alınan uzman görüşlerinin tutarlılığını ortaya koymak için ilk olarak SPSS'de intraclass korelasyon değerine bakılmış, bu değer 0,86 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, öğrenilen bilgilerin tekrar ve pekiştirme yoluyla kalıcılığını sağlayan, öğrenme ortamına eğlence katan eğitsel oyun tekniğinin uygulanması esnasında dikkatli olmak, oyunun planlanması aşamasında birçok kriteri göz önünde bulundurmak bu tekniğin amacına hizmet etmesini sağlayacaktır. Bu nedenle Eğitsel oyunların sınıf içinde veya sınıf dışında gözlenmesi bu tekniğin etkililiğini belirlemek noktasında büyük önem taşır.

Bu çalışmada yapılan analizler yoluyla, öğretim sürecinde uygulanan eğitsel oyunların değerlendirilmesine yönelik 31 maddelik geçerli ve güvenilir bir gözlem formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form ile tasarlanan eğitsel oyunların gözlenmesinde, değerlendirme açısından ortaya çıkabilecek sorunların önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Chen, Z. H. (2014). Exploring students' behaviors in a competition-driven educational game. *Computers in Human Behavior*, 35, 68-74.
- de-Marcos, L., Garcia-Lopez, E., & Garcia-Cabot, A. (2016). On the effectiveness of game-like and social approaches in learning: comparing educational gaming, gamification & social networking. *Computers & Education*, 95, 99e113. [http:// dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.008](http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.008).
- Genç, S. (2014). Sanat eğitiminde eğitsel oyunların önemi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 380-392.
- Gülüm, K. & Torun, F. (2009). *Oyun ve Etkinliklerle Coğrafya Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Heidemann, S. & Hewitt, D. (2010). *Play: The pathway from theory to play*. Readleaf Press: St. Paul.
- Karabacak, N. (1996). Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişi Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Leff, S. S., Costigan, T., & Power, T. J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of school psychology*, 42(1), 3-21.
- Mercer, T. G., Kythreotis, A. P., Robinson, Z. P., Stolte, T., George, S. M., & Haywood, S. K. (2017). The use of educational game design and play in higher education to influence sustainable behaviour. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(3), 359-384.
- Moreno-Ger P., Burgos D., Marítnez-Ortiz I., Sierra J.L. & Fernández-Manjón B. (2008) Educational game design for online education. *Computers in Human Behavior*, 24, 2530-2540
- Özdenk, Ç. (2007). 6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Psikomotor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Schumann, B. (2004). Effect of child-centered play therapy and curriculum-based small-group guidance on the behaviours of children referred for aggression in a elementary scholl setting. University of North Texas, Degree of Doctor of Philosophy.
- Tok, T. N. (2009). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (4. baskı, s. 161-209). Ankara: Pegem Akademi.

Gözlem formundan örnek sorular

İfade No	İfadeler	Gözlendi	Kısmen Gözlendi	Gözlenmedi
1	Tasarlanan eğitsel oyun, işlenecek konunun kazanımına uygun olma özelliğine sahiptir.			
2	Tasarlanan eğitsel oyun, bir amaca yönelik olarak hazırlanmıştır.			
3	Tasarlanan eğitsel oyunun kuralları sürecin başında öğrenciye açıklanmıştır.			
4	Tasarlanan eğitsel oyun, eğlenceli bir ortam oluşmasını sağlamıştır.			
5	Eğitsel oyun, çok sayıda öğrenci katılımına uygun olarak tasarlanmıştır.			

Öğretmen Adaylarının Microsot Office Programlarına Ait Bilişsel Yapılarını Kelime İlişkilendirme Testi ile Belirlenmesi

Semra ERTEM

Buca Eğitim Fakültesi

semra.ertem@deu.edu.tr

Rıdvan KETE

Buca Eğitim Fakültesi

ridvan.kete@deu.edu.tr

Özet: Öğretimin temel ilkeleri bilgiyi yapılandırmak ve kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Milli Eğitim bakanlığı tarafından ders programlarında; kavramları anlamlandırılması, öğrenilenlerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi yanında bilginin ölçülmesi ve değerlendirilmesine istenilmektedir. İlgili araştırmalarda kelime ilişkilendirme test yöntemi tekniğinin öğretmenler tarafından kullanılabilir, geleneksel metotlara alternatif bir strateji olabileceğini açıklamaktadır. Bu araştırmanın amacını, Öğretmen adaylarının bilgisayar word kavramının kelime ilişkilendirme testi ile analizini yapmak ve kazanımlara ait yeni kavramları ortaya koymak oluşturmaktadır.

Araştırma modeli nitel bir araştırmadır. Evreni; 2017-2018 öğretim yılı İzmir Buca Eğitim Fakültesi bilgisayar derslerini almakta olan Ortaokul öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Fen Bilgisi, İMT ve Sosyal Bilgiler Anabilim dallarında bilgisayar derslerini almakta olan 40 ar öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Analizi, Kelime ilişkilendirme testi ile anahtar kavrama verdikleri cevap kelimeler tek tek incelendi. Toplamda kaç çeşit kavram ortaya çıktığı ve bunların frekansları belirlendi. Frekans tablosu hazırlandı. Anabilim dallarına göre ayrı ayrı belirlenen frekansların karşılaştırılması yapıldı. Elde edilen frekansların kesme noktaları tespit edildi. Kesme noktası (KN) tekniği araştırmacı Bahar at all (1999) a göre belirlendi. Buna göre frekans tablosunda, kelime ilişkilendirme testinde en fazla verilen cevap kelimesinin 3-5 sayı aşağısı kesme noktası olarak kullanıldığı açıklanmaktadır.

Elde edilen bulgularla alternatif ölçme-değerlendirme tekniği olarak, kavramları ilişkilendirmede KİT kullanılabileceği belirlendi.

Anahtar Kelimeler: Kelime ilişkilendirme testi, Bilgisayar öğretimi, Office program ölçme ve değerlendirme.

Teacher Candidates' Determination of Cognitive Structures of Microsoft Office Programs by Vocabulary Attachment Test

The basic principles of teaching are constructing knowledge and establishing relationships between concepts. In the curriculum of the Ministry of National Education; the concepts of meaning, the measurement and evaluation of the learners, as well as the measurement and evaluation of the knowledge. In related researches, the word association test methodology explains that it may be an alternative strategy to traditional methods that can be used by teachers. The aim of this research is to make the analysis of teacher candidates' computer word concept by word association test and to reveal new concepts of achievements.

The research model is a qualitative research. Universe; 2017-2018 education year İzmir Buca Education Faculty constitutes secondary school teacher candidates who are taking computer courses. The sample of the research constitutes 40 student teachers who are taking computer courses in Science, IMT and Social Sciences Department.

Data Analysis, Keyword association test were used to analyze key words individually. In total, how many concepts have emerged and their frequencies have been determined. The frequency table is ready. Comparisons of the frequencies determined separately according to the branches of the department were made. Cutting points of the obtained frequencies were determined. The cut-off point (CN) technique was determined according to researcher Bahar at all (1999). According to this, in the frequency table, it is explained that the most given answer in the word association test was used as a cut point of 3-5 points below the calf.

As an alternative measurement and evaluation technique, it was determined that KIT could be used to relate the concepts.

Keywords: Word association test, Computer teaching, Office program measurement and evaluation.

1. Giriş

Çağdaş öğretimin temel ilkeleri olarak bilgiyi yapılandırmak ve kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak olarak belirtilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ders programlarındaki güncellemelerin ders içeriklerini ve öğretim yöntemlerini kapsamının yanında, tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerinde de yeniliklerden bahsedilmektedir. Milli Eğitim bakanlığı tarafından yeni düzenlenen ders programlarında; kavramları anlamlandırılması, öğrenilenlerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi yanında iyi yapılandırılmış birbirine bağlı bilgi ağının ölçülmesi ve değerlendirilmesine istenilmektedir

Yapılan bir araştırmada Kete ve Horasan (2015), tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin klasik ölçme ve değerlendirmenin alternatifi olmayıp, öğrencilerin daha iyi değerlendirilmesi ve kazanımları belirlemek için kullanılabilir bir değerlendirme olabileceği belirtilmektedir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri içinde en çok kelime ilişkilendirme testleri kullanılmaktadır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde; Ercan ve ark (2010) kelime ilişkilendirme testlerinin bu amaçla kullanılabilir bir ölçme-değerlendirme aracı olduğu belirtilmektedir. Aynı şekilde araştırmacı Bahar ve ark.(1999) çoktan seçmeli test sorularının birçoğunun kavramlar arasındaki ilişkileri ölçmediğini açıklamaktadır. Kelime ilişkilendirme testlerinin bilişsel yapı, kavram yanılgıları ve kavramsal değişimi yoklamada etkili bir teknik olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin derslerdeki kazanımları ölçme-değerlendirme teknikleri ile ortaya çıkarılabilmektedir. Klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yüzeysel ve tek cevaplı veya birbirinden kopuk bilgilerin ölçülmesinin yanında, tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinden biri olan kelime ilişkilendirme test teknikleri daha derin, geniş ve anlamlı kavram ilişkilerini ortaya koymakta olduğu çeşitli araştırmalar tarafından açıklanmaktadır (Bahar ve Özatlı, 2003; Tuncerem, 2016, Kete ve ark. 2016).

Araştırmacı Cepni (2010)'a göre; geleneksel ölçme değerlendirmede amaç: belli özelliklere sahip olma durumuna göre öğrencileri sınıflandırmak iken, bütünleştirici öğrenme kuramına uygun tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında, öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu ve sonuca nasıl ulaştığını belirlemek olarak açıklanmaktadır. Bahar vd.(2010) tamamlayıcı ölçme değerlendirme tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme tekniklerinin dışında kalkan tüm değerlendirme tekniklerini kapsamakta olduğunu açıklamaktadır. Aynı şekilde Bahar ve Özatlı, (2003), Kelime ilişkilendirme test yöntemi ile yaptığı araştırmada, bu tekniğin öğretmenler tarafından kullanılabilir, geleneksel metotlara alternatif bir strateji olabileceğini açıklamaktadır.

Yaşar (2014); öğretmen adaylarının, bölümlere ve program türüne göre, eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının değişkenlik gösterdiğini belirtmektedir. Kete ve Horasan (2015), Biyoloji öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin bilinmesinin ve uygulanmasının önemini açıklamaktadır. Bir çok araştırmada, Eğitim kurumlarında programların uygulayıcıları olarak kabul edilen öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesinin amaçlandığı görülmektedir (Özdemir 2010, Yayla 2011, Çelik ve Arslan 2012, Akdağ ve Emekçi 2012, Erdoğan ve Kurt 2012, Aktaş - Alıcı 2012, Çalışkan ve Yazıcı 2013).

Tunçerem (2016), kelime ilişkilendirme testi ile yaptığı araştırmada, geleneksel ölçme yerine alternatif (tamamlayıcı) ölçme ile anlamlı ve kavramsal düzeyde bilgiyi ölçmeye çalıştığını açıklamaktadır. Böylece birbirinden bağımsız ve kopuk bilgi parçalarını değerlendirmek yerine, birbirine bağlı iyi yapılanmış bir bilgi ağının değerlendirildiğini belirtmektedir.

Bu araştırmanın amacını, Öğretmen adaylarının bilgisayar word kavramının kelime ilişkilendirme testi ile analizini yapmak ve kazanımlara ait yeni kavramları ortaya koymak oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli: Kelime ilişkilendirme testleri insanların kavramlar arasında oluşturduğu ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla tasarlanan bir tamamlayıcı ölçme yöntemidir. Öğrencilerin bilişsel yapısını ve kavramlar arası bağları, yeni bilgi ağlarını çözümlmek, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arası ilişkileri yeterli veya anlamlı olup olmadığını tespit edilmesi amacıyla kullanılan bir tekniktir.

Bu teknikte; öğrencilere bir kavram hakkında belli bir süre içinde ilişki olabilecek 10 kelimeyi yazmaları istenir. Burada verilen süre birçok akademik araştırmada 30 saniye olmasının en uygun olduğu belirtilmektedir (Bahar at all.,1999).

2.2 Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini; 2017-2018 öğretim yılı İzmir Buca Eğitim Fakültesi bilgisayar derslerini almakta olan Ortaokul öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Fen Bilgisi, İMT ve Sosyal Bilgiler Anabilim dallarında bilgisayar derslerini almakta olan 40 ar öğretmen adayı oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Aracı: Veri toplamak için kelime ilişkilendirme test tekniği kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testini oluşturmak için örnek araştırmalar incelendikten sonra bilgisayar kullanımında en çok karşımıza çıkan Word ana kavramı oluşturularak bu kavram üzerindeki kavram ilişkileri ortaya çıkarılmaya çalışıldı. Testin uygulanması sırasında öğretmen adaylarından 20 saniye içinde anahtar kavramların akıllarına getirdiği ilgili kelimeleri yazmaları istendi. Bu süre araştırmacı Bahar at all (1999) en uygun olduğu açıklanmaktadır. Kelime ilişkilendirme testi hakkında bilgi verilerek uygulama örnekleri yapıldı.

Uygulanan araştırmada elde edilen cevap kelimelerin sayısı bu teknikteki verilerin değerlendirilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Fakat bir kavram ilişkilendirilen diğer kelimelerin sayı ve niteliği o kavramın anlaşılabilirliğini belirlemede yeterliliğini ortaya koymaz, aynı şekilde Bahar at all.(1999)'a göre hiçbir kelime ilişkilendirilmediği bir kavramın anlamsızlığını ortaya koymaz.

2.4Veri Analizi: Kelime ilişkilendirme testi uygulandıktan sonra öğretmen adaylarının anahtar kavrama verdikleri cevap kelimeler tek tek incelendi. Toplamda kaç çeşit kavram ortaya çıktığı ve bunların kaçar defa tekrarlandığı tespit edildi. Böylece frekans tablosu hazırlandı. Anabilim dallarına göre ayrı ayrı belirlenen frekansların karşılaştırılması yapıldı. Elde edilen frekansların kesme noktaları tespit edildi. Kesme noktası (KN) tekniği araştırmacı Bahar at all (1999) a göre belirlendi. Buna göre frekans tablosunda, kelime ilişkilendirme testinde en fazla verilen cevap kelimenin 3-5 sayı aşığı kesme noktası olarak kullanıldığı açıklanmaktadır.

3. Bulgular

Öğretmen adaylarının bilgisayar word kavramının kelime ilişkilendirme testi ile analizine ait verilerin incelenmesiyle elde edilen frekanslar tablo 1'de yer almaktadır. Bu tabloda Fen Bilgisi, İMT ve Sosyal Bilgiler Anabilim dalı öğretmen adaylarının kavram ilişkileri görülmektedir.

Yazı (27,25,24), Biçim (23,18,15), Tasarım(15,15,15), Kaynakça (15,15,20), Dosya (15,10,15) gibi kavramlar her 3 anabilim dalında en çok düşünülen kavramlar olarak yer almaktadır. Bu kavramların ana kavram olan Word kavramına ait genel yapı olarak görülmektedir. Elde edilen kavramlara ait oluşturulacak kavram ağı için 1.KN:15 kabul edilecek olursa ilk kavram ağını oluşturacak kavramlardır.

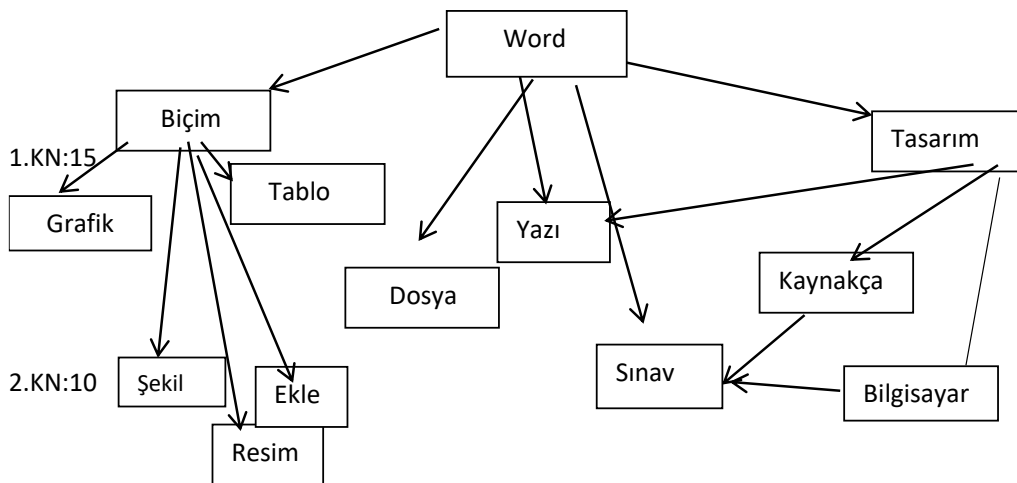
İkinci kademe yer alan grafik (16,15,10), tablo (15,17,15), şekil (12,13,8), Resim (11,8,8), bilgisayar (10,15,6), ekle (10,10,10), başlık (10,10,5) olarak ortaya çıkan kavramlardır. Bu kavramlarda görüldüğü gibi bilgisayar kullanımında yapılan etkinlikler olarak yer almaktadır.

Tablo 1. Fen Bilgisi, İMT ve Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı Öğretmen Adaylarının Kavram İlişkileri

	Yeni Kavramlar	Fen Bilgisi	İMT	Sosyal Bilgiler
1	Yazı	27 (11,4,4)	25 (9,7,4)	24 (9,8,1)
2	Biçim	23 (2,3,1)	18 (1,3,3)	15 (-,-,3)
3	Grafik	16 (-,4,4)	15 (1,3,-)	10
4	Tablo	15 (3,3,1)	17 (4,1,4)	15 (7,1,1)
5	Tasarım	15	15 (2,1,1)	15 (2,1,4)
6	Kaynakça	15 (1,1,2)	15 (3,2,5)	20 (5,2,1)
7	Dosya	15 (5,3,1)	10 (1,3,3)	15 (-,2,3)
8	Şekil	12 (2,1,5)	13 (1,3,3)	8
9	Sınav	12 (3,3,1)	22 (4,3,3)	26 (5,2,2)
10	Resim	11 (1,2,4)	8	8
11	Ödev	3	18 (2,3,3)	20 (-,3,3)
12	Bilgisayar	10	15 (2,2,2)	5
13	Renk	10	10	6
14	Başlık	10	10	5
15	Ekle	10	10	10
16	Zaman	-	11	15 (1,2,3)
17	Stres	-	-	20 (3,2,4)

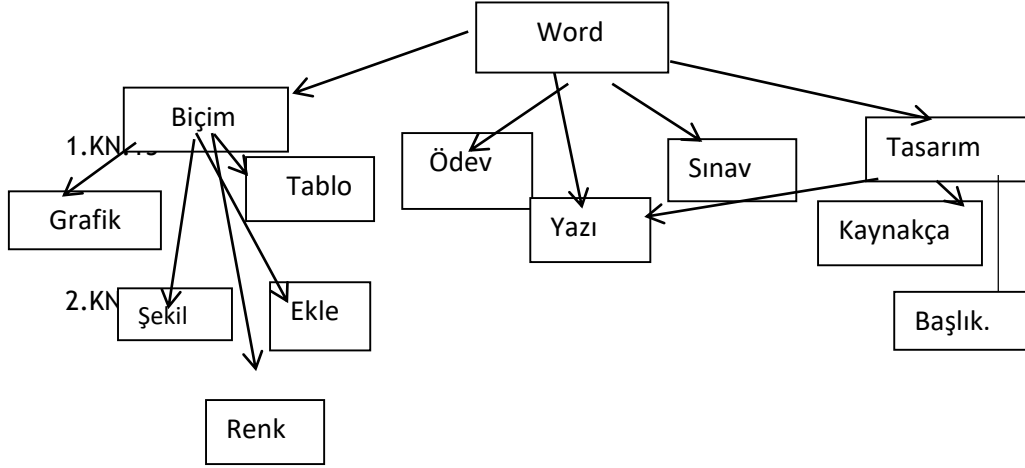
Tabloda görüldüğü gibi; dikkat çekici kavramlar ise sınav (12,22,26), ödev (3,18,20) gibi 2 önemli kavram yer almaktadır. Burada tabloda görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı öğretmen adaylarının frekansları diğerlerine göre oldukça yüksektir. Aynı şekilde stres ve zaman kavramlarının frekansları aynı anabilim dalında yüksek görülmesi dikkati çekmektedir. Zaman kavramını İMT Anabilim dalında iş kolaylığı zaman tasarrufu şeklinde belirtilirken Sosyal Bilgiler Anabilim dalında zaman kaybı olarak açıklanmaktadır.

Fen Bilgisi Anabilim Dalı öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi ile elde edilen yeni kavramların tablo 1'de görülen frekanslarına göre kavram ağları oluşturuldu. 1.KN:15 alınarak meydana gelen kavramlar; yazı (27), Biçim (23), Grafik (16), Tablo (15), Tasarım (15), Kaynakça (15), Dosya (15) yer almaktadır. Kavramların öncelik frekanslarına bağlı olarak kavram ağları meydana getirildi. 2.KN:10 alındığında, Şekil (12), Sınav (12), Resim (12), Bilgisayar (10), Renk (10), Başlık (10), Ekle (10) kavramları yer almaktadır. Bu bulgulara bağlı olarak şekil 1'de fen bilgisi anabilim dalı öğretmen adaylarının oluşturduğu kavram ağı yer almaktadır.



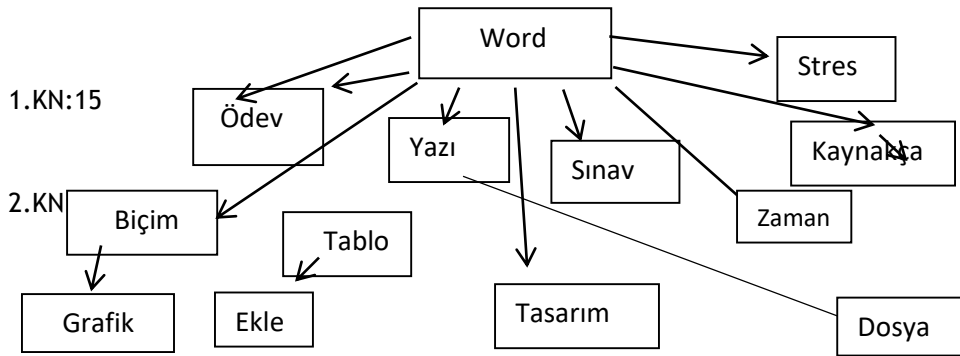
Şekil 1: Fen Bilgisi Anabilim Dalı Öğretmen Adaylarının Oluşturduğu Kavram Ağı

İMT Programındaki öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi ile elde edilen kavramlara ait frekanslarının 1KN:15 kabul edilerek oluşan yeni kavramlar; Yazı (25), Sınav (22), Ödev (18), Biçim (18), Tablo (17), Tasarım (15), Kaynakça (15), Grafik (15) olarak belirlendi. 1.KN:10 alınarak oluşan yeni kavramlar ise. Şekil (13), Dosya (10), Renk (10), Başlık (10), Ekle (10) meydana gelmektedir. Kavramların öncelikli tercihler göre meydana getirdiği kavram ağı şekil 2’de görülmektedir



Şekil 2: İMT Programı Öğretmen Adaylarının Oluşturduğu Kavram Ağı

Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi ile yapılan kavram analizlerinde tablo 1’de görüldüğü gibi ortaya çıkan yeni kavramlar şekil 3’de yer almaktadır. 1.KN:15 olarak alınan kavramlar; Sınav (26), Yazı (24), Kaynakça (20), Ödev (20), Stres (20), Biçim (15), Tablo (15), Tasarım (15), Zaman (15), Dosya (15) olarak görülmektedir. 2.KN:10 kabul edildiğinde Grafik



Şekil 3: Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı Öğretmen Adaylarının Kelime İlişkilendirme Testi ile Oluşan Kavram Ağı

Şekil 3’de görüldüğü gibi öncelikli kavramların sınav, ödev, stres olması dikkat çekmektedir. Ayrıca veriler incelendiğinde 5 öğretmen adayının uygun olmayan kavramlar oluşturduğu görülerek, bu verilerin analiz dışı tutulmasına karar verilmiştir. Ayrıca erkek öğretmen adaylarının verilerinde hepsi stres ve sınavı ilk 3’de kullandıkları görülmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bulgularda görüldüğü gibi; Yazı (27,25,24), Biçim (23,18,15), Tasarım(15,15,15), Kaynakça (15,15,20), Dosya (15,10,15) gibi kavramlar her 3 anabilim dalında en çok düşünülen kavramlar olarak yer almaktadır. Bu kavramların ana kavram olan Word kavramına ait genel yapı olduğu bilinmektedir. Elde edilen kavramlara ait oluşturulacak kavram ağı için 1.KN:15 kabul edilecek olursa ilk kavram ağını oluşturacak kavramlardır. İkinci kademede yer alan grafik (16,15,10), tablo (15,17,15), şekil (12,13,8), Resim (11,8,8), bilgisayar (10,15,6), ekle (10,10,10), başlık (10,10,5) olarak ortaya çıkan kavramlardır. Bu kavramlarda görüldüğü gibi bilgisayar kullanımında yapılan etkinlikler olarak yer almaktadır.

Elde edilen bulgulardan oluşturulan kavram ağında görüldüğü gibi frekansların en yüksek olduğu (KN=15) şeklinde, öncelikle word çalışmalarında temel etkenlerdir. Burada görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bilgisayar kavramı hakkındaki bölümler arasında büyük bir farklılık oluşturmamaktadır. Bahar-Özatl (2003) araştırmasından frekans tablosuna bağlı kavram haritası oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerin çok fazla cevap (kavram) ürettikleri belirtilmektedir. Böylece iki araştırma sonuçlarında uyum oluşmaktadır.

Bulgulara ait tablonun oluşturduğu kavram ilişkileri incelendiğinde öğretmen adayları kolaylıkla hatırladıkları ilgili kavramları ortaya koymaktadır. Böylece kelime ilişkilendirme testleri aracılığıyla öğretmen adaylarının kazanımları belirlenmektedir. Klasik sorularla kalıp ölçme değerlendirmelerin yanında alternatif (tamamlayıcı) ölçme tekniği olarak kelime ilişkilendirme testlerinin kullanılabilmesi görülmektedir. Bilgisayar kullanımında word kavramındaki kazanımlar veya eksikliklerin kolayca görülebileceği bir araştırma olarak karşımıza çıkmaktadır. Kete ve Horasan (2015) araştırmasında olduğu gibi Bahar Özatl (2003)'de kelime ilişkilendirme testlerinin geleneksel metotlara alternatif bir strateji olarak kullanılabilmesini açıklamaktadır.

Bu araştırma bulgularında görüldüğü gibi Fen Bilgisi ve İMT öğretmen adaylarının kazanımlarının birbirine yakın olduğu görülürken Sosyal Bilimler Anabilim dalı öğretmen adaylarının bilgisayar dosyalarını kullanmakta güçlük çektikleri ortaya çıkmaktadır. Hatta her şeyi sınav, ödev gibi ders geçme ile ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır. Belki ders içeriklerine bağlı olarak kullanım azlığı stres ve zaman kaybı olarak kabul edilmektedir.

Araştırma bulgularında görüldüğü gibi yazılan kelime sayılarına göre başarı puanı verilebileceği, eksiklerin belirlenebileceği, kavram haritaları ilke kavram ilişkilerinin yapılabileceği görülmektedir. Ercan ve ark. (2010)'a göre kelime ilişkilendirme testlerinin bilgiyi, bilişsel yapıyı, kavram yanılgılarını ve kavramsal değişimleri yoklamada etkili bir teknik olduğu belirtilmektedir. Çoktan seçmeli testlerin sorunlarının birçoğunun kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemediği sonucunu ortaya koymaktadır. Nakipoğlu (2008) öğretmen adaylarının bilgi yapısındaki kavramsal organizasyonu ortaya koymada ve kavramsal değişimi belirlemede kelime ilişkilendirme testlerinin başarıyla uygulanabilecek geleneksel metotlara alternatif bir teknik olabileceğini açıklayarak benzer araştırmaları ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada görüldüğü gibi bilginin yapılandırılması ve konular arası ilişkiler kurularak kalıcı bilgi oluşturma alışkanlıklarının arttırılabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

Trebuchet Akdağ, G ve Ekmekçi, S. (2012) Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Yeterlilik Algıları ve Görüşleri (Adıyaman İli Örneği), X. Ulusal Fen bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.

Aktaş, M ve Alıcı, D. (2013) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Journal of Qaferz Uni., 33, 66-73.

- Bahar, M., Johnstone, A.H. and Sutcliffe, R.G. (1999), Investigation of Students cognitive Structure in Elementary Genetics Through Word Association Test. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2010) Ölçme Değerlendirme Teknikleri, Ankara.
- Bahar, M., Özatlı, S. (2003), Kelime İletişim Test yöntemi İle Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması, BAÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi 5(2),75-85, Balıkesir.
- Çalışkan, H. Ve Yazıcı, V. (2013), Ölçme Ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tutum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 398-415.
- Çelik, Z ve Arslan, Y. (2012), Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi, Selçuk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 14 (2), 223-232.
- Cepni, S. (2010), Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, 5. Baskı, Trabzon.
- Ercan, F., Taşdere, A. Ve Ercan, N. (2010). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi, *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7(2), 141-153.
- Erdoğan, M. Y. Ve Kurt, F. (2012) Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yeterlilik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Elektronik Eğitim bilimleri Dergisi*, 1(2), 23-36.
- Güven, S. (2008), Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Öğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 177, s:224-236.
- Horasan, Y., Aydın, H. Ve Kete, R. (2013). Biyoloji Öğretmenlerinin Biyoloji Programı Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Abant İzzet Baysal üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(2), 335-353, Bolu.
- Kete, R. ve Horasan, Y. (2015), Biyoloji Öğretmenlerinin Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi, VII. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam metinler kitabı, sf:427-439, Sakarya.
- Nakipoğlu, C. (2008) Using Word associations for assessing non majorscience students knowledge structure before and after general chemistry instruction the case of atomic structure, *Chem. Educ. Res. Pract.*, 9, 309-322.
- Tuncerdem, U. (2016), Kelime İlişkilendirme Testi Aracılıyla 11. Sınıf Öğrencilerinin Çevre konusuna Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi, I. Ulusal Biyoloji Eğitimi Kongresi (27-28 Mayıs 2016) Özet kitabı, s,118, Ankara.
- Yaşar, M (2014), Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Trakya Üniverstesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 64-83.
- Yayla, G. (2015), Fen ve teknoloji Öğretmenlerinin Tecrübeleriyle Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki. W International Conference 10 New Trends in Education and Their Applications, 27 -29 April, Antalya

Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilimin Doğası Algılarının ve Becerilerinin Araştırılmasına ve Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma: TUBİTAK 3001 Projesi

Prof. Dr. Hakan Şevki AYVACI

Trabzon Üniversitesi

hsayvaci@gmail.com

Doç. Dr. Serkan SEVİM

Pamukkale Üniversitesi

serkansvm@yahoo.com

Doktora Öğrencisi Gürhan BEBEK

Trabzon Üniversitesi

gurhan.bebek@gmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi Sena BEBEK

Trabzon Üniversitesi

senakibritcioglu@gmail.com

Özet: Toplumların gelişimine yön veren kişilerin liderlik, üretkenlik ve yaratıcılık gibi özelliklere sahip olan üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyler olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla da bu bireylerin sahip oldukları özellikleri geliştirmek ve kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak ülkelerin bugünü ve geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu denli önemli bir yere sahip olmasına rağmen üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyleri sınırlandırır düşüncesinden dolayı üstün zekâlı ve özel yetenekliler için bir eğitim-programı ortaya çıkarılmamıştır. Bu sebepten ötürü toplumlar geleneklerine, göreneklerine, ihtiyaçlarına, bireylerin becerilerine ve ilgilerine bağlı olarak çeşitli eğitim modelleri geliştirmişlerdir. Ancak bu modellerin meydana getirilme süreci ve içeriği ülkemizin sahip olduğu eğitim anlayışına ve toplumun ihtiyaçlarına uygun değildir. Dolayısıyla da üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları algılar ve beceriler tespit edilmeli ve bu özelliklere yönelik eğitim modelleri ortaya konulmalıdır. Araştırma kapsamında bu durum göz alınarak; (1) üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algı ve becerilerin tespit edilmesi, (2) tespit edilen algı ve becerilerin gruplandırılması, (3) üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilim doğasına yönelik sahip oldukları algı ve becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin tasarlanarak uygulanması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda da durumu derinlemesine incelemek ve betimlemek gerektiğinden araştırma özel durum yöntemi kullanılarak yürütülecektir. 3 aşama şeklinde yürütülmesi planlanan araştırmanın katılımcılarını üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak klinik mülakatlar ile birlikte gözlem ve anket kullanılacaktır. Elde edilen nitel veriler NVivo paket programı ile analiz edilirken, nicel veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilecektir. Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algı ve becerileri geliştirmek için etkinliklerin tasarlanacak olması ülkemizin ihtiyaç duyduğu alanlar olan fen, matematik ve mühendislik dallarında yeni ve özgün düşünceler açısından atılım yaratacak bireylere temel oluşturabilecektir.

Anahtar Sözcükler: Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler, bilimin doğası algısı, bilim üretebilme becerisi

A Study for Investigation and Improvement of Gifted and Talented Students' Perceptions and Skills about Science and Nature of Science

Abstract: It is known that gifted and talented individuals who have features such as leadership, productivity and creativity guides to development of societies. Therefore, improve of gifted and talented individuals' features and ensure to use gifted and talented individuals' capacities are important for present and future of countries. Despite having such an important place, there is no curriculum for gifted and talented individuals. For this reason, societies have developed various education models which depend on their traditions, needs and skills and knowledge of individuals. However, process and content of modeling are not suitable for our country's education system. Hence, it should be determined gifted and talented students' perceptions and skills and it should be established education models for these features. Within the context of this research, (1) identifying gifted and talented students' perceptions and skills about science and nature of science, (2) grouping these perceptions and skills, (3) designing activities for develop to gifted and talented students' perceptions and skills about science and nature of science. For this purpose, this research will be carried out using case study method. Participations of study which will be carried out in 3 steps are gifted and talented students. Data collection tools of study are clinical interview, observation and survey. While qualitative data of study will be analyzed Nvivo Program and quantitative data of study will be analyzed SPSS Program. Designing activities for develop to gifted and talented students' perceptions and skills about science and nature of science is important for STEM Education.

Keywords: Gifted and talented students, perceptions and skills of the nature of science.

1. Projenin Amaç ve Hedefleri

Bu projenin amacı, (1) üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algı ve becerilerin tespit edilmesi, (2) tespit edilen algı ve becerilerin gruplandırılması, (3) üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilim doğasına yönelik sahip oldukları algı ve becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin tasarlanarak uygulanmasıdır. Bu kapsamda çalışmanın üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler ve ülkemiz için hedefleri şu şekildedir;

1.1. Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler açısından;

- Bilim doğası algılarının ve bilim üretebilme becerilerinin belirlenerek sahip olunan durumlar hakkında bilgi sahibi olunmasının sağlanması
- Bilim doğası algılarının ve bilim üretebilme becerilerinin belirlenerek eksik olan yapılar hakkında çalışmalar yürütülmesinin sağlanması
- Bilim doğası algılarının ve bilim üretebilme becerilerinin belirlenerek sahip olunan yapıların gelişiminin sağlanması için çalışmaların yürütülmesi

1.2. Ülkemiz açısından;

- Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin bilim doğası algısı ve bilim üretebilme becerilerinin araştırılabilmesi için ölçme aracının geliştirilmesi
- Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin bilim doğası algısı ve bilim üretebilme becerilerinin araştırılabilmesi için geliştirilecek ölçme aracı sayesinde öğrencilerin mevcut durumlarının belirlenerek bu durumun gelişimi üzerine odaklanması
- Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin için bilim doğası algısı ve bilim üretebilme becerilerinin geliştirilmesi için öğrenme ortamının tasarlanması

2. Projenin Konu, Kapsam ve Literatür Özeti

Çağdaş ve demokratik toplumlarda, bireylerin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor donanımlara ve bireysel farklılıklara uygun biçimde eğitim alma özgürlüğü anayasal bir hak olmakla birlikte eğitimde fırsat eşitliği olarak tanımlanarak yasalarla teminat altına alınmıştır (Levent, 2011). Bu teminat ise yediden yetmişe, çocuktan yaşlıya, zekâ geriliği olandan üstün zekâlıya kadar tüm bireyleri kapsamaktadır. Dolayısıyla da her seviyedeki birey için eğitimde fırsat eşitliği ilkesini göz önüne almak ve bu doğrultuda çalışmaları yürütmek gerekmektedir. Özellikle de toplumların kaderini değiştiren, bir çağı açıp diğer çağı kapatan lider ve üretken özelliklere sahip bireylerin bu ilkeden mahrum bırakılmaması oldukça önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010; MEB, 2013). Bu bağlamda da geçmişten günümüze kadar topluma yön veren bireylerin “pasif çoğunluk” değil; “aktif azınlık” denilen ve liderlik, üretkenlik, verimlilik gibi özelliklere sahip kişilerin üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler arasından çıktığı (Atak ve Atik, 2007) göz önüne alındığında, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesine fırsat vererek, kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak, ülkemizin bugünü ve geleceği açısından büyük önem taşımaktadır (Cutts ve Moseley, 2004).

Üstün Zekâlılık ve Özel Yeteneklilik; bireyin, genetik özelliklerle var olan ve çevresel uyarılarla gelişen; fiziksel büyüme ve gelişim, hareket gelişimi, algı-dikkat kontrolü, analiz, sentez, problem çözme gibi bilişsel gelişim, dili anlama ve ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal ve estetik gelişim alanlarının birinde ve/veya birkaçında ya da hepsinde çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzman kişiler tarafından gözlenen veya ölçülebilen, yaşlılarından ileri düzeyde olma durumudur.” (Baykoç Dönmez, 2009). Amerikan Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyi, özel akademik yetenek, genel entelektüel yetenek, yaratıcılık, liderlik, görsel ve uygulamalı sanatlar gibi alanlarda üst düzeyde performans sergileme potansiyeli olan ve bu potansiyeli sergileyen kişi olarak tanımlamaktadır (MEB Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2014; National Association of Gifted Children, 2006). Literatürde de ifade edildiği üzere akranlarından daha üst seviyede anlama ve kavrama

kapasitesine sahip bireylerin farklı eğitsel ihtiyaçlarının olduğu ve bu nedenle onların ilgi ve yeteneklerini destekleyecek öğrenme ortamlarının sağlanmasının gerektiği ortaya konulmaktadır (Fiedler, Lange & Wibebrenner, 2002; Renzulli, 1999). Ayrıca sahip oldukları yetenekleri geliştirme fırsatı sunulan ve uygun öğrenme ortamlarında gerek eğitimsel, gerek sosyal gerekse de psikolojik ihtiyaçları karşılanan üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin ülkelerine olumlu yönde katkılar sağlayabileceği aşikârdır (Altıntaş ve Özdemir, 2014). Sak (2010) ise duruma farklı bir perspektiften bakarak, bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim almayan üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük başarı, motivasyon eksikliği, uyum problemleri, okulu bırakma ve sosyal izolasyon gibi sorunların oluşabileceğini söylemekte ve programa yönelik vurgular yapmaktadır. Bu bağlamda da ülkemizde üstün zekâlı özel yetenekli öğrencilerin farklı akademik hazır bulunuşlukları, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla 1993 yılında MEB Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) kurulmuştur (Tebliğler Dergisi, 2001).

BİLSEM'ler Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda yetenekleri açısından yaratıcı, akranlarından daha hızlı, farklı, kalıcı ve derin öğrenen okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin; yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilmesi, bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmaları, bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmeleri, iş alanlarındaki ihtiyaçlara yönelik yeni düşünceler önerebilmeleri, teknik buluş ve çağdaş araçlar geliştirebilmeleri, özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme ya da belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirebilmeleri amaçlanan bu merkezlerde üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve yetenek alanlarına uygun eğitim almaları ile ilgili çalışmalar yürütülmektedir (MEB Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2014). Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler yaşlılarıyla birlikte temel eğitimlerine normal örgün eğitim kurumlarında devam etmekte, okuldan arta kalan vakitlerinde de BİLSEM'lerde Oryantasyon (Uyum-Uyarlama), Destek Eğitim, İletişim, Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme ve Özel Yetenekleri Geliştirme (MEB Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2016) gibi eğitim programlarına alınmaktadır. Böylece bu öğrencilerin kendi okullarında toplumla bütünleşmesi, BİLSEM'ler aracılığıyla da yeteneklerini fark etmeleri ve bu yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik eğitim almaları sağlanmaktadır (Keskin, 2013).

Üstün zekâlı ve özel yeteneklilerin eğitimindeki tarihsel akışa bakıldığında, bu öğrencilerin kendi potansiyellerini geliştiren farklı eğitsel modeller ile desteklenmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir (Horn, 2002; Renzulli, 1999). Literatür incelendiğinde de üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler için bütünleştirilmiş (VanTassel-Baskbura ve Wood, 2009), paralel (Tomlinson, 2009), WISC (Sternberg, 2009), sınırsız yetenek (Schlichter, 2009), üçlü zenginleştirme (Reis & Renzulli, 2009), otonom (Betts & Kercher, 2009) ve mükemmellik (Assouline, Blando, Croft, Baldus & Colangelo, 2009) gibi eğitsel modellerin geliştirildiği ortaya konulmaktadır. Ayrıca üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan farklılaştırılmış eğitimsel modellerin etkililiğinin araştırıldığı (Boerger, 2005; Çalikoğlu, 2014; Gould, Weeks & Evans, 2003; Gür, 2006; Johnson, Boyce & VanTassel-Baska, 2013; Kanlı, 2008; Karabey, 2010; Liu ve Lederman, 2002; Öğretme, 2001; Özyaprak, 2012; Sondergeld ve Schultz, 2008; Stake ve Mares, 2001; Tyler-Wood, 2000; Watters ve Diezmann, 2000) yeni modellerin önerildiği (Atik, 2007; Waiyarod, 2007) ve kullanılan modellerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını (Öğretme, 2004; Gross & van Vliet, 2012; Springer, Pugalee & Algozzine, 2007; Stager, 2006; Steenbergen-Hu & Moon, 2011; Ünlü, 2009; Wood, 2006), problem çözme becerilerini (Conger, 2000; Kanlı, 2008; Karabey, 2010; Sıdar, 2011), bilimsel süreç becerilerini (VanTassel-Baska, Bass, Ries, Poland & Avery, 1998), yaratıcı düşünme becerilerini (Batdal Karaduman, 2012; Emir, 2013; Kanlı, 2008; Kök, 2012; Özyaprak, 2012), epistemolojik inançlarını (Liu ve Lederman, 2002; Schommer & Dunnell, 1997), fen bilimlerine veya fen bilimleri ile ilgili mesleklere olan tutumunu (Camcı Erdoğan ve Kahveci, 2015; Melber, 2003; Stake & Mares, 2001) ve bilime yönelik tutumunu (Stake & Mares, 2001) geliştirip geliştirmediğine yönelik çeşitli çalışmalar mevcuttur. Ancak literatürde dikkat çekici bir şekilde görüldüğü üzere geliştirilen eğitsel modeller daha çok yurt dışı kaynaklıdır ve dolayısıyla

da içerisinde yer alan etkinlikler o ülkelerde yer alan üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilere hitap etmektedir. Dolayısıyla da geliştirilen eğitsel modelin ülkemizdeki üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin özel eğitimlerine yönelik ihtiyaç ve beklentileri karşılayacak yönde uygulanabilirliğinin olması ve ülkemizin mevcut sosyokültürel yapısına uygun olması gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, eğitsel modellerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bilim üretme ve bilimi öğrenme noktasında oldukça önemli olan ve literatürde bilim doğası algısı adı verilen algının üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilere çeşitli etkinlikler ile kazandırılması gerekmektedir. Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim doğası algıları ile ilgili literatür incelendiğinde ise yurt dışında veya yurt içinde yürütülen pek çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bakıldığında üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler için bilim üretme ve bilim öğrenmeye yönelik eğitim modelini geliştirmeden önce, öncelikle “Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim doğası algısı nedir?” sorusuna cevap aranmalı ve daha sonrasında bu algının gelişimine yönelik ne tür etkinliklerin yapılabileceği göz önüne alınarak eğitim modeli meydana getirilmelidir. Çünkü, ülkemizin eğitim sisteminin yapısına, şartlarına, beklentilerine ve sosyokültürel yapısına uyarlanmadan uygulanan etkinliklerin uygulama sürecinde başarısız sonuçlar verdiği, emek, zaman ve maddi kayıplara neden olduğu bilinmektedir (Deniz, 2007; Karasar, 1999; Sargut, 1994). Bu bağlamda ülkemizin eğitim sistemi, beklentileri ve sosyokültürel yapısı göz önüne alınıp üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilim üretme ve bilim doğasına yönelik sahip oldukları algılar ve beceriler belirlenerek bu yapıların gelişimine yönelik etkinlikler tasarlanmalıdır.

3. Özgün Değer

Kendi kendine yetebilen ya da bilim-ürün-maddiyat döngüsünü her iki yönü ile de kullanmak isteyen toplumlar, karşılaştığı problemlere çözümler üretebilen, çözüm üretme sürecinde yaratıcılık ve özgünlük kıstaslarını göz önünde bulunduran ve var olan bilimsel bilgilerden yararlanarak yeni ürünler ortaya koymaya çalışan bireyler yetiştirme çabası içerisinde. Bu çabanın yürütme mekanizmasında ise kendi yaşlılarından daha ileri düzeyde anlama, kavrama ve gözlemlene gibi yeterliklere sahip olan üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyler ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla da bu öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesine fırsatlar vermek, kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak ve özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ülkemizin bugünü ve geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde görülmektedir ki üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler uyum sağlama, destek ve özel alan yeterlikleri olmak üzere üç farklı eğitim seviyesinden geçirilmektedir. Bu eğitimlerde öğrencilere akranlarından daha üst seviyede oldukları algısı aşılacak öğrenmeye teşvik etmek amaçlanmakta ve öğrencilerin mevcut becerilerinin gelişiminin desteklenmesi yönünde çabalar sarf edilmekte ancak bilim ve bilim doğası konularını arka plana itilmektedir. Gerçekte sorgulama ve analitik düşünme noktasında akranlarına göre üstün yetenek ve becerilere sahip olan öğrencilerden ülkemizin beklentisi yaratıcı ve aktif düşünme sistemleri ile yeni bilimsel bilgilere ulaşmak, yeni teknolojiler üretmek bilimsel bilginin problem çözme üzerindeki etkisini ortaya koymak ve ülkenin geleceğine (iktisadi, bilimsel ve teknolojik) yön verecek bireyler yetiştirmektir. Fakat üstün zekâlı ve özel yetenekli bile olsa bir bireyde bilimin doğası algısı yeterince gelişmemişse, bilime ve bilimsel bilgiye karşı zihinsel algıları olgunlaşmamışsa bu bireyin ortaya koymasını düşündüğümüz bilim üretme ve problem çözme hedefleri sınırlı kalacaktır. Literatür incelendiğinde de bu durumu kanıtlar şeklinde çalışmaların daha çok üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin fizik, kimya ve biyoloji gibi bilim dallarında ki akademik başarılarına ve motivasyonlarına odaklandıkları görülmektedir. Oysaki üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları ileri düzeyde zihinsel kabiliyetler, sorgulama ve merak duygusu, yaratıcılık ve üst düzey düşünme gibi becerilerini işe koşması ve bu becerileri bilgiyi üretme, bilim yapma noktasında kullanabilmelerine fırsatlar sunacak çalışmalar yapılması gerekmektedir. Fakat literatürde üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilere yönelik ifade edilen duruma benzer nitelikte pek çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda da araştırmanın literatürde yer alan boşluğu doldurma konusunda büyük ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer bir önemli husus ise üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarına paralel bir şekilde yürüttükleri BİLSEM'lerde öğrencileri tekdüzeliğe götüreceği düşüncesinden dolayı öğretim programlarının olmamasıdır. Bu durum ise BİLSEM'lerde verilen eğitimin çeşitliliğinin artmasına bölge bölge, şehir şehir farklılaşmaların meydana gelmesine ve etkinlikler ile sürecin yürütülmesine neden olmuştur. Ancak bu etkinliklerin daha çok yurtdışı kaynaklı oluşu ve ülkemizin eğitim sisteminin yapısına, şartlarına, beklentilerine ve sosyokültürel yapısına uygun olmayışı başarısızlık sonucunu makul kılmıştır. Bu durum ise maddi ve manevi yönden çeşitli sorunların oluşmasına yol açmıştır. Araştırma kapsamında üç aşama üzerinden yürütülecek uygulamalar sayesinde ülkemizin eğitim sistemine, beklentilerine, ihtiyaçlarına ve sosyokültürel yapısına uygun ve en önemlisi de üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilimin doğasını algılama ve bilim üretme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlanarak uygulamaları yapılacaktır. Bu etkinliklerin tasarlanma aşamasında üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilim doğasına yönelik sahip oldukları algıların ve becerilerin belirlenecek olması, BİLSEM'ler de görev yapmakta olan öğretmenlerin bu elzem algılar ve beceriler hakkında bilgi sahibi olmalarına olanak tanıyacak ve bu doğrultu da algı ve beceri gelişimine yönelik etkinlikler ile birlikte BİLSEM'lerin en büyük sorunu olan programsız bir şekilde eğitim-öğretim sürecinin yürütülüyor olmasının da önüne geçilmiş olacaktır.

4. Yöntem

Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından birisi olan özel durum yöntemi kullanılarak yürütülecektir. Birçok kaynak özel durum çalışmalarını asıl çalışmalar öncesinde yapılan ön çalışmalar olarak tanımlarken, Stake (2013) bu yöntemi, çalışılmak istenen durum üzerinde derinlemesine inceleme imkânı tanıyan, nasıl, niçin ve nasıl sorularına cevap arayan ve incelenen vakanın sebep-sonuç ilişkisini ortaya koyan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır. Yürütülmesi planlanan araştırmada da, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algıların ve becerilerin tespit edilmesinde, tespit edilen algı ve becerilerin gruplandırılmasında ve bu yapıların geliştirilmesine yönelik etkinliklerin tasarlanarak uygulanmasında bu yöntemden yararlanılacaktır.

Yürütülmesi planlanan araştırmanın örneklemi üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler ile bu öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olarak eğitim aldıkları kurumlar olan Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM)'nde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak klinik mülakatlar ile birlikte gözlem ve anket formu kullanılacaktır. Elde edilen nitel veriler NVivo paket programı ile analiz edilirken, nicel veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilecektir.

Yürütülmesi planlanan çalışma, (1) üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algıların ve becerilerin tespit edilmesi, (2) tespit edilen algı ve becerilerin gruplandırılması, (3) üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algı ve becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin tasarlanarak uygulanması olarak 3 bölümden oluşmaktadır

4. 1. Araştırmanın Birinci Bölümünde, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algıların becerilerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda İstanbul (Ataşehir, Bahçelievler, Beşiktaş), Ankara (Çankaya, Mamak), İzmir (Konak, Narlıdere) ve Trabzon ili merkeze bağlı BİLSEM'ler de öğrenim görmekte olan öğrenciler ve kurumda görev yapan öğretmenler ile klinik mülakat ve gözlem çalışmaları yürütülecektir. Örneklem seçiminde rastgele örneklem seçimine gidilerek çalışmalar gerçekleştirilecektir.

Araştırmanın birinci bölümünde veri toplama aracı olarak klinik mülakat ve gözlem çalışmaları yürütülecektir. Eğitimde klinik mülakatların amacı, öğrencilerin stratejilerini, bilgi yapılarını veya becerilerini karakterize etmek, gelişim süreçlerini daha iyi anlamak ve problem çözme davranışlarını araştırmaktır (Baki, Karataş ve Güven, 2002). Özellikle eğitim açısından oldukça karmaşık bir süreç olarak tanımlanan, öğrenci becerilerinin tespit edilmesi ve öğrenci davranışlarının ayrıntılı bir şekilde

incelenmesi ancak klinik mülakatlar ile mümkün kılınmaktadır (Clement, 2000). Ayrıca klinik mülakatlarda, araştırılacak konu ile birey arasında bağlamın kurulmuş olması ve bağlam üzerinden mülakatların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü klinik mülakat çalışmalarında bireyin içinde bulunduğu sosyal ve psikolojik bağlam önemlidir. Bu nedenle, klinik mülakatların bireyin uygulama alanı içerisinde gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir (Posner, Strike, Hewson ve Gertzog, 1982). Yürütülmesi planlanan çalışma kapsamında da üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler ile birlikte çeşitli etkinlikler yürütülerek öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algıların ve becerilerin tespit edilmesi hedeflenmektedir. Bu süreçte klinik mülakatların dışında gözlem çalışmaları da gerçekleştirilecektir. Gözlem çalışmaları esnasında katılımcıların izni alınarak video-kamera sistemi ile süreç kayıt altına alınacak ve klinik mülakatlar esnasında gözden kaçabilecek durumlar tespit edilmiş olacaktır. Klinik mülakatlar yürütülürken ise yine katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazı ile veriler toplanacaktır. Ses kayıt cihazı ile toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak NVivo paket programı aracılığıyla analiz edilecektir.

Araştırmanın birinci bölümü 3 aşamadan oluşmaktadır.

4. 1. 1. Klinik Mülakat ve Gözlem Çalışmalarının Gerçekleştirilmesi

Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algıların ve becerilerin belirlenmesinde klinik mülakat ve gözlem çalışmaları yürütülecektir. İstanbul, Ankara, İzmir ve Trabzon il merkezine bağlı BİLSEM'ler de öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde gözlem ve klinik mülakat çalışmaları, öğretmenler üzerinde ise klinik mülakat çalışmaları yürütülecektir. Klinik mülakatların yürütülme sürecinde ses kayıt cihazları kullanılacaktır. Araştırmada etik kuralları gereğince de katılımcılardan elde edilen veriler analiz edildikten sonra silinecektir.

4. 1. 2. Klinik Mülakat ve Gözlem Verilerinin Analizi

Bu aşamada klinik mülakatlardan elde edilen veriler NVivo Paket Programı kullanılarak analiz edilecektir. Bilgisayar destekli nitel veri analiz programı olan NVivo, araştırmacılar tarafından çoğu zaman yanlış anlaşıldığı üzere tek başına verileri organize etmeye yarayan bir araç değildir. Bu program sayesinde kategorilerin oluşturulmasında ilişkilerin sağlanmasına, tema isimlerinin kolaylıkla değiştirilmesinden matrislerin oluşturulmasına kadar oldukça kapsamlı bir analiz süreci işleyebilir (MacNillan ve Koenig, 2004). Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizinden faydalanılacaktır.

4. 1. 3. Klinik Mülakat ve Gözlem Verilerinden Anket Oluşturulması

Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler ve BİLSEM'ler de görev yapmakta olan öğretmenler ile birlikte yürütülen klinik mülakatlar ve gözlem çalışmaları sonucunda elde edilen veriler araştırmacılar tarafından anket formuna aktarılacaktır. Bu anketin meydana getirilmesindeki amaç üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algıların ve becerilerin ortaya çıkarılarak Türkiye genelinde yürütülecek olan araştırmalara dayanarak oluşturulması içindir. Anket formu ile birlikte farklı bölge ve illerdeki BİLSEM'lere ulaşılmaya çalışılacak böylece araştırmanın ikinci basamağının temelleri atılmış olacaktır.

4. 2. Araştırmanın İkinci Bölümünde, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algıların ve becerilerin gruplandırılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda da araştırmanın birinci bölümünde meydana getirilen anket formu ile birlikte Türkiye'nin 7 farklı bölgesinden 2'şer il seçilerek bu illerde yer alan BİLSEM'ler de yer alan öğrenci ve öğretmenler ile yürütülecektir. Ayrıca anket formunun uygulanması esnasında ortaya konulabilecek ekstra durumlar için anketin içeriğine görüşler ve açıklamalar kısmı da eklenebilir nitelikte olacaktır. Bu şekilde de Türkiye genelinde yer alan tüm BİLSEM'lerde uygulanabilecek orijinal bir form meydana getirilmiş olacaktır.

Araştırmanın ikinci bölümünde veri toplama aracı olarak anket formu kullanılacaktır. Anket, belirli bir amaç doğrultusunda ortaya atılmış olan hipotezlere bağlı olarak araştırma grubuna sorulara yöneltmek suretiyle sistemli veri toplama tekniğidir (Balcı, 2011). Araştırma kapsamında klinik mülakatlardan elde edilecek verilerin analizi sonrasında meydana gelecek olan kodlar ve temalar anket formuna aktarılarak Türkiye genelinde uygulamaya konulacaktır. Böylelikle üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algılar ve beceriler gruplandırılmış olacaktır.

Araştırmanın ikinci bölümü 3 aşamadan oluşmaktadır:

4. 2. 1. Anketlerin Uygulanması

Proje kapsamında klinik mülakatlardan elde edilen verilerin anket formuna aktarılmasından sonra bu anket formu araştırmanın amacı doğrultusunda Türkiye'nin 7 farklı bölgesinden 2'şer il seçilerek uygulanacaktır. İllerin seçiminde, şehrin BİLSEM'e sahipliği ve BİLSEM'in kuruluş tarihi kıstasları göz önünde bulundurulmuştur. Türkiye genelinde 75 ilde toplam 91 tane BİLSEM'in bulunuyor olması nedeniyle böyle bir uygulamaya gidilmiştir. Karadeniz Bölgesi'nden Samsun ve Kastamonu, Marmara Bölgesi'nden Bursa ve Çanakkale, Ege Bölgesi'nden Denizli ve Manisa, Akdeniz Bölgesi'nden Antalya ve Adana, İç Anadolu Bölgesi'nden Kayseri ve Konya, Doğu Anadolu Bölgesi'nden Erzurum ve Van, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden ise Gaziantep ve Şanlıurfa şehirleri seçilmiştir.

4. 2. 2. Anketlerin Analizi

Bu aşamada, anketlerden elde edilen nitel veriler NVivo paket programı ile nicel veriler ise SPSS paket programı ile analiz edilecektir. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılacaktır. Nicel verilerin analizinde ise frekans ve yüzde değerleri kullanılacaktır. Elde edilen sonuçların geçerliği ve güvenilirliği için katılımcı teyidi ve araştırmacı üçgenlemesinden faydalanılacaktır.

4. 2. 3. Tespit Edilen Algı ve Becerilerin Gruplandırılması

İkinci bölümün sonunda Türkiye'nin 7 farklı bölgesinden seçilen toplam 14 BİLSEM'den elde edilen verilerin sonucunda üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip olması gereken algı ve beceriler tespit edilerek gruplandırılacaktır.

4. 3. Araştırmanın Üçüncü Bölümünde, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilim doğasına yönelik sahip oldukları algı ve becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin tasarlanması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmaların hedeflerine ulaşabilmek için etkinliklerin tasarlanmasında hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda hareket edilmesi, etkinlik içeriklerinin hazırlanması ve etkinliklere son hallerinin verilmesi ve etkinliklerin birer uygulamasının yapılmasını gerekmektedir. Bu sebeplerden ötürü de araştırmanın üçüncü bölümü 3 aşamadan oluşmaktadır:

4. 3. 1. Etkinlik İçeriklerinin Hazırlanması

Proje kapsamında klinik mülakatlardan, gözlemlerden ve anket formundan elde edilen veriler doğrultusunda üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algılar ve beceriler belirlenerek gruplandırılmıştır. Bu doğrultuda üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bu üstünlük ve özelliklerini daha belirgin bir şekilde ortaya koyma amacıyla etkinlikler tasarlanacaktır. Etkinliklerin ve içeriklerinin tasarlanmasında fen bilgisi eğitimcileri ve özel eğitim uzmanları birlikte çalışacaktır. Etkinlikler, bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip olunan becerileri geliştirme ölçütü göz önüne alınarak tasarlanması hususuna özellikle dikkat edilecektir.

4. 3. 2. Etkinliklere Son Hallerinin Verilmesi

Fen bilgisi eğitimcileri ve özel eğitim uzmanları birlikte hazırlanan etkinlikler, proje kapsamında uygulamak için gidilen BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlere elektronik posta yolu ile gönderilir

sosyokültürel yapıdaki farklılaşmayı da göz önüne alarak değerlendirmeleri istenecektir. BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerden gelen dönütler doğrultusunda etkinliklere son halleri verilecektir.

4. 3. 3. Etkinlik Uygulamasının Yapılması

BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerden gelen dönütler doğrultusunda son hali verilmiş olan etkinliklerin araştırma konusu ile ilgili olarak algı ve becerilere etkisinin olup olmadığının denetiminin yapılacağı kısımdır. Araştırmanın amaçları ve hedefleri doğrultusunda projenin sürece ve üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencileri nasıl bir konuma getirdiği belirlenecektir.

Araştırma süreci boyunca; üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algıların ve becerilerin tespit edilmesi, tespit edilen algıların ve becerilerin gruplandırılması ve üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algıların ve becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin tasarlanarak uygulanması amacıyla elde edilen veriler yaklaşık 1 ay sürecek bir çalışma ile rapor haline getirilerek teslim edilecektir.

5. Projeden Beklenen Yaygın Etki

Proje süresince toplanacak veriler ile ulusal ve uluslararası makale ve bildirimlerin yayımlanması planlanmaktadır. Bu sayede literatüre kaynak oluşturacak bilimsel veriler kazandırılacaktır.

Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik olarak sahip oldukları algı ve becerilerin belirlenip bu algı ve becerilerin geliştirilmesi için etkinlikler tasarlanması hem uygulama grubu açısından hem uygulama grubuna rehberlik eden öğretmenler açısından oldukça faydalı olabilecek niteliktedir. Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik sahip oldukları algı ve becerileri geliştirmek için etkinliklerin tasarlanacak olması ülkemizin ihtiyaç duyduğu alanlar olan fen, matematik ve mühendislik dallarında yeni ve özgün düşünceler açısından atılım yaratacak bireylere temel oluşturabilecektir. Öğrencilerin bilimin doğasını algılarını ve bilimsel bilgilerini istedik düzeye getirdiğimizde orijinal fikirler üretebilen, bilimsel çözüme sürecini özümseyen ve böylece ülkemizin ekonomik durumuna ve sosyal statüsüne katkılar sağlayan bireyler yetişecektir.

Proje kapsamında çalışacak olan bursiyer için 1 doktora tezinin çıkarılması düşünülmektedir. Ayrıca üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilim ve bilimin doğasına yönelik olarak sahip oldukları becerilerin geliştirilmesine yönelik tasarlanan etkinliklerin etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik yeni projelerinde yapılması planlanmaktadır.

Kaynaklar

- Altıntaş, E. ve Özdemir, A. Ş. (2014). Farklılaştırma yaklaşımının üstün zekâlı öğrencilerin başarılarına etkisi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-25.
- Assouline, S. G., Blando, C., Croft, L. J., Baldus, C. & Colangelo, N. (2009). Promoting excellence: Acceleration through enrichment, *System and Models for Developing Programs for the gifted and Talented*, 2, 1-16.
- Atak, M. ve Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 63-70.
- Baki, A., Karataş, İ. ve Güven, B. (2002). Klinik mülakat yöntemi ile problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi, *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 16-18.
- Batdal Karaduman, G. (2012). *The effects of differentiated geometry teaching for fifth grade gifted students on creative thinking, spatial ability level and achievement* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Baykoç Dönmez, N. (2009). Üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*, 283-306.

- Betts, G. T. & Kercher J. J. (2009). *The autonomous learner model for the gifted and talented*. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert & C.A. Little (Eds.), *Systems and models for developing the gifted and talented* (2nd ed., pp. 49-105). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Clement, J. (2000). *Analysis of clinical interviews: Foundations and model viability*, In A. E. Kelly & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 547-589). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cutts N.E. & Moseley N. (2004). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların eğitimi ulusun en büyük kaynaklarından birinin harcanması nasıl önlenir*. (Çeviren: İsmail Ersevîm), İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çalıkoğlu, B. S. (2014). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklıkta göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(1), 1-16.
- Emir, S. (2013). Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul-Fatih Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 325-347.
- Fiedler, E.D., Lange, R. & Wibebrenner, S. (2002). Guest editors' comments on in search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted, *Roeper Review*, 24(3), 108-108.
- Gould, C. J., Weeks, V. & Evans, S. (2003). Science starts early, *Gifted Child Today Magazine*, 26(3), 38-41.
- Gross, M.U.M. & van Vliet, H.E. (2005). Radical acceleration and early entry to college: A review of research. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 154-171.
- Gür, Ç. (2006). *Sanat eğitim programının üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen altı yaş üstün yetenekli çocukların çizim becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Horn, C. (2002). Raising expectations of children from poverty, *Gifted Education Press Quarterly*, 16 (4), 2-5.
- Kanlı, E. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişî, yaratıcı düşünme ve motivasyon düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karabey, B. (2010). *İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözmeye yönelik erişî düzeylerinin ve kritik düşünme becerilerinin belirlenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kök, B. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Levent, F. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı, Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci (Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu*, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı*, Ankara.
- Öğretme, M. (2004). Farklılaştırılmış fizik derslerinin 9. sınıf öğrenciler üzerine etkisi, *Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 351-356.
- Özyaprak, M. (2012). Üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin görsel yeteneklerinin düzeylerinin karşılaştırılması, *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2, 137-153.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of A Scientific Conception: Toward A Theory of Conceptual Change, *Science Education*, 66(2), 211-227.

- Renzulli, J. S. (1999). Reflections, perceptions, and future directions. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 125-146.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar*, Ankara: Maya Akademi.
- Sargut, A. S. (1994). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*, Ankara: V Yayınları.
- Schommer, M. & Dunnell, P. A. (1997). Epistemological beliefs of gifted high school students, *Roepers Review*, 19 (3), 153-156.
- Sıdar, R. (2011). Bilim sanat merkezinde okuyan öğrencilerin yaratıcılıklarının problem çözme becerilerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Sondergeld, T.A. & Schultz R. (2008). Science, standards, and differentiation: It really can be fun!, *Gifted Child Today*, 31(1), 34-40.
- Stake, R.E. (2013). *Multiple case study analysis*, England: Guilford Press.
- Stake, J. E. & Mares, K, R. (2001). Science enrichment programs for gifted high school girls and boys: predictors of program impact on science confidence and motivation, *Journal of Research in Science Teaching*, 38(10), 1065-1088.
- Steenbergen-Hu, S. & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high ability learners: A meta-analysis, *Gifted Child Quarterly*, 55 (1), 39-53.
- Sternberg, R. (2009). *Düşünme Stilleri*. İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.
- Tebliğler Dergisi. (2001). *Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi*, Sayı: 2530, Cilt: 64.
- Tomlinson, C. A. (2009). Myth 8: The “patch-on” approach to programming is effective, *Gifted Child Quarterly*, 53, 254-256.
- Tyler-Wood, T. L. (2000). An effective mathematics and science curriculum option for secondary gifted education, *Roepers Review*, 22(4), 266.
- Ünlü, P. (2009). Üstün yetenekli öğrencilerin fizik yeteneklerinin gelişiminin ölçülmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 294-305.
- Van Tassel-Baska, J. & Wood, S. M. 2009. *The integrated curriculum model*. J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K.S. McMillen, R. D. Eckert & C. A. Little (Eds.), Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield center, CT: Creative Learning Press.
- Van Tassel-Baska, J., Bass, G., Ries, R., Poland, D. & Avery, L. D. (1998). A national study of science curriculum effectiveness with high ability students, *Gifted Child Quarterly*, 42(4), 200-211.
- Watters, J. J. & Diezmann, C. M. (2003). The gifted student in science: Fulfilling potential, *Australian Science Teachers Journal*, 49(3), 46-54.
- Wood, J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings adapting and accommodating instruction* (5th ed.) NJ: Pearson Education Inc.

Akran Zorbalığı ve Baş Etme Stratejileri

Öğr. Gör. Gülbaşak YERLİ

Sakarya Üniversitesi

gbasakdiktas@gmail.com

Özet: Toplum için önemli bir kurum olan okullar, eğitim sürecindeki bireylerin psikososyal ve fiziksel özelliklerinin gelişmesini sağlayabilecekleri yerlerdir. Çocukların ve ergenlerin eğitim süreçlerindeki en temel ihtiyaçları kendilerini güvende hissettikleri okul ortamlarında bulunmaktadır. Okulu toplumdan bağımsız düşünmek mümkün değildir. Toplumda yaşananların okulu, okulda yaşananlarınsa toplumu etkilememesi kaçınılmazdır. Eğitim sürecinde bireyde istenilen davranışlara ulaşmak hedefken, istenmedik davranışların da görülmesi mümkündür. Bu olumsuz davranışlardan en önemlilerinden biri olan saldırganlığın bir alt türü olan akran zorbalığıdır. Zorbalık birden çok faktör tarafından etkilendiği için bir bütün olarak ele alınması gereken bir olgudur. Akran zorbalığı, bir veya daha çok öğrencinin, kendilerinden daha güçsüz öğrencileri, bilinçli ve istikrarlı bir şekilde rahatsız etmesidir. Akran zorbalığı bireyin okulda zorba ve/veya kurban pozisyonunu almasına yol açar. Ve sonuç olarak okul çocuğun şiddeti gördüğü ve/veya öğrendiği güvensiz bir yer haline gelir. Zorbalığın okullarda yaygınlaşması çocukların ve gençlerin yanı sıra ailelerinin, zorbalığa tanıklık eden diğer öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin de yaşamlarını, psikososyal sağlıklarını olumsuz etkilemekte ve kalıcı izler bırakmaktadır. Bu doğrultuda eğitim kurumlarında görevli meslek elemanlarının akran zorbalığına ilişkin bilgilendirilip, farkındalıklarının artırılması ve konuya ilişkin etkili önlemler alınması oldukça hayati bir durumdur. Bu çalışmanın amacı, akran zorbalığına, türlerine, nedenlerine ilişkin bilgi vermek ve çözüm stratejilerini incelemektir. Çalışmanın ilk bölümünde akran zorbalığına, ikinci bölümünde ise akran zorbalığına ilişkin çözüm stratejilerine yer verilmektedir. Çalışma, ilgili literatüre dayalı olarak süreç analizi ve betimsel bir yöntemle hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, Zorbalık Türleri, Zorba, Kurban, Baş Etme Stratejisi

Peer Bullying And Coping Strategies

Abstract: Schools are an important institution for society and schools provide the psychosocial and physical development of the individuals in the educational process. The most basic needs of children and adolescents in the educational process are in school environments where they feel safe. School can not be considered independent of society. It is inevitable that the events in the society and the school events do not affect the society. In the process of education, it is possible to reach desired behaviors in the individual and also to see undesirable behaviors. Peer bullying is a subtype of aggression, one of the most important of these negative behaviors. Bullying is a phenomenon that needs to be considered as a whole because it is influenced by multiple factors. Peer bullying is one or more students who consciously and steadily bother students who are weaker than themselves. Peer bullying causes the individual to take the bully and / or victim position at school. As a result, the school becomes an unsafe place where the child sees and / or learns of violence. The proliferation of peer barbarians in schools negatively affects the psychosocial health of children and young people, their families, witnesses, teachers and administrators, and leaves permanent marks. In this respect, it is very vital that the professional staff in the educational institutions are informed about the peer bullying, increase their awareness and take effective importance about the topic. The aim of this study is to give information about peer bullying, types, reasons and to examine solution strategies. In the first part of the study, there are peer violence, and in the second part, solutions for peer violence are included. This study has been prepared by process analysis and descriptive method based on the related literature.

Key words: Peer bullying, Bullying Types, Bullying, Sacrifice, Coping Strategy

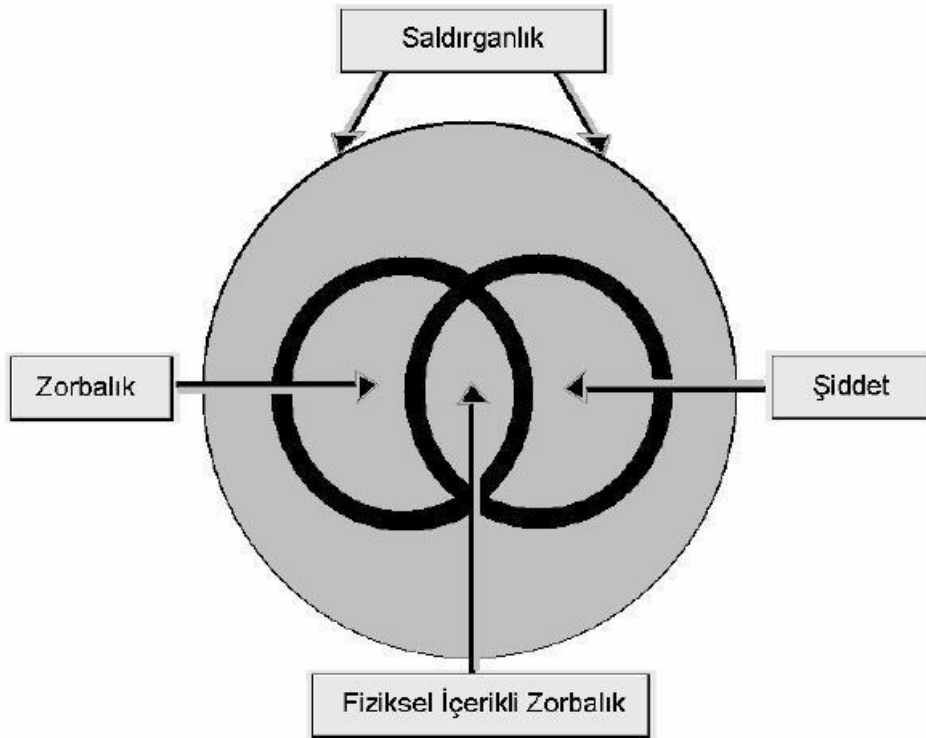
1. Giriş

“Zorbalık, bir birey veya grup tarafından, kendisini koruyamayacak durumda olan kişiye karşı yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçları olan ve süreklilik arz eden bir şiddet türüdür” (Roland, 1989). Okullarda gerçekleşen saldırganlığın bir çeşidi olan akran zorbalığı, kişinin kendi iradesi dışında gelişen, yapmaktan kaçınılan veya akranlardan gelen baskı olarak ifade edilmektedir (Clasen ve Brown, 1985). Zorbalık davranışında amaç, kişiye zarar vermek iken saldırgan davranışta güçleri eşit olan kişiler arasında yaşanan çatışmadır (Roland ve Idsoe, 2001). Akran zorbalığı, nedensiz güçlü birey ya da grup tarafından güçsüz bireye korku ve endişe yaratarak zarar vermek amacıyla kasıtlı ve sürekli şekilde uygulanan sözel, fiziksel ve psikolojik saldırıdır (Olweus, 1993 ve Pişkin, 2002). Zorba olarak tanımlanan öğrenciler eylemleri sonucunda okul güvensiz bir ortam haline gelmekte; kurban öğrenci ve zorbalığa tanık olan öğrencilerin öğrenme haklarına ulaşmalarına engel olmaktadır (Furniss, 2000). Akran zorbalığı, tüm dünya da yaygın olan, oldukça ciddi öneme sahip bir sorundur (Totan, 2007). Çünkü zorbalık davranışı zorba, kurban ve tanık olan herkesin yetişkin yaşamlarında izler bırakacak şekilde olumsuz olarak derinden etkilemektedir. Bu durum toplumun psiko-sosyal iyilik hali açısından da endişe vericidir.

2. Akran Zorbalığı

“Zorbalık, gücü elinde bulunduran bireylerin, kendi kazanç ve çıkarları için, karşı koyacak gücü olmayanlara karşı fiziksel, psikolojik, sosyal veya sözel düzlemde cereyan eden mağdura stres ve acı veren ve tekrarlanma özelliği gösteren saldırılardır” (Besag, 1989).

Bu süreçte zorbalık yapan öğrenci zorba, zorbalığa maruz kalan öğrenci kurban ve katılmayan şeklinde sınıflara ayrılır (Solberg ve Olweus, 2003). Zorba, bilinçli ve sistemli olarak bir veya daha fazla kişiyi rahatsız edecek şekilde olumsuz davranışlar sergileyen öğrenci olarak ifade edilmektedir (Olweus, 1995). Kurban ise zorba tarafından bilinçli ve sistemli biçimde rahatsız edilip, zarar gören ve karşılaştığı bu olumsuzluklarla mücadele edip karşı koyacak beceriye, güce ve kaynaklara sahip olmayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Maines ve Robinson, 1992).



Şekil 1: Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık Terimleri Arasındaki İlişki (Pişkin, 2002)

Zorbalık ve şiddet kavramlarının, saldırganlık davranışının alt boyutları niteliğinde olduğu görülmektedir. Zorbalık, şiddet ve saldırganlık kavramları arasındaki ilişki de zorbalık tekme atma, vurma gibi fiziksel boyutta ortaya çıktığında ayrıca bu davranışlar şiddet olarak da kabul edilmektedir (Pişkin, 2002).

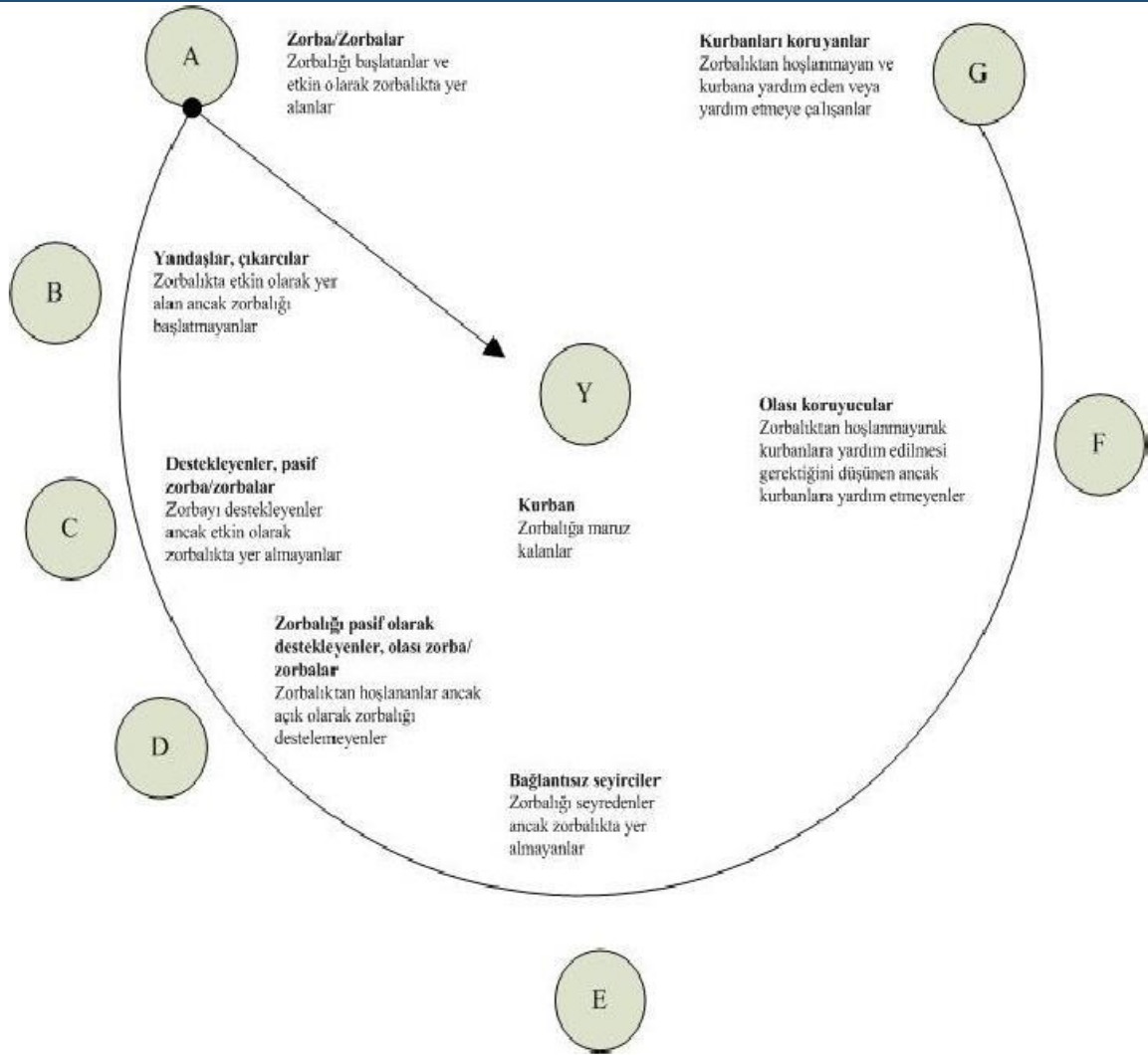
Zorbalık eylemi sözlü, fiziksel ve ilişkisel olarak üç başlıkta değerlendirilir (Coloroso, 2003). *Sözlü zorbalık*, en sık görülen zorbalık türlerindedir. Irka ve etniğe yönelik hakaretler, telefonda veya internet ortamında rahatsız etme, zalimce eleştirme, küçümseme, öğrencinin parasına el koyma, alay etme, lakap takma, iftira atma, suçlama, cinsel hakaretler, dedikodu çıkarma gibi şekillerde örneklendirilebilir. Bu eylemlerin sürekli hale gelmesi durumunda mağdur öğrenci öz güvenini yitirir, yalnızlaşır ve saldırılara daha açık bir hale gelir. *Fiziksel zorbalık*, diğerlerine oranla daha kolay fark edilen zorbalık türüdür. Zorba öğrencinin kuvvetiyle, yaşıyla kurban öğrenciye verdiği zarar doğru orantıdadır. Fiziksel zorbalığı, öğrencinin eşyalarına zarar vermek, yumruk atmak, vurmak, tekmelemek, tokat atmak, boğazını sıkmak, tükürmek, dürtmek, ısırarak, çimdiklemek, tırmalamak, kol bükme, şeklinde örneklendirilebilir. *İlişkisel zorbalık*, *sözel zorbalıkla kesişmekte olup* fark edilmesi *diğer* akran zorbalığı türlerine oranda daha zordur. İlişkisel zorbalıkta kurban gruptan dışlanarak yalnız bırakılmaktadır, amaç kurbanın benliğini zayıflatmaktır.

Ayrıca zorbalık davranışı, doğrudan ve dolaylı zorbalık olarak da sınıflandırılıp değerlendirilebilmekte, doğrudan zorbalık, vurma, tekme atma gibi fiziksel ve sözel davranışlarını içerirken, dolaylı zorbalık ise, dışlama ve yalnızlaştırma gibi davranış biçimlerini içermektedir (Olweus, 2003).

Akran zorbalığının önüne geçilebilmesi için zorbaları ve mağdurları tanımak, özelliklerini bilmek gereklidir. Zorbalık olarak tanımlanan davranış biçimlerinin ortak yanları: zorbalık belirli aralıklarla tekrar eder, zorbalılar eylemlerinden haz alabilirler, zorbalıların eylemleri kasıtlı olup bu eylemlerden çıkar sağlayabilirler, zorbalık bireysel veya grup olarak yapılabildiği gibi kurban olan kişiler bireysel veya grup olarak zarar görebilirler, zorbalık bilinçli olarak yapılarak kurban olan öğrenciye fiziksel, psikolojik ve sosyal hasar bırakan davranışları içermektedir, kurban kendini koruyacak kapasiteye sahip olmayıp savunmasızdır (Olweus, 1999).

Zorba öğrencilerin özelliklerine bakıldığında, yaşlarına göre daha agresif olup şiddet içeren davranışlara daha yatkın ve tahammülsüzdürler. Genelde yaşlarına göre fiziksel olarak daha büyüktürler, davranış amaçları fiziksel güç veya güçlü sosyal konum edinmektir. Zorba davranış gösteren öğrenciler dürtüsel davrandıkları için karşısındakine karşı baskın olma ihtiyacı hissederler, güvensizdirler, esnek değildirler, pişman olmazlar, inkârcıdır, güce eğilimlidirler, yalan söyler, kötü niyetli ve bencildirler (Alper-İlhan, 2008). Başkalarına zarar verip ve acı çektirmenin kendilerine prestij kazandırdığını düşünmektedirler (Salmon ve ark., 2000).

Akran zorbalığına maruz kalan *kurban öğrencilerin* özelliklerine genel olarak bakıldığında, psikolojik uyumlarının, benlik algılarının ve genel ruhsal sağlıklarının düşük olduğu görülmektedir (O'Moore ve Kirkham, 2001). Akran zorbalığı kurbanları, az arkadaşına sahip, arkadaşlarınınca sevilmeyen, arkadaş edinmekte zorlanmakta olan kişilerdir (Griffin ve Gross, 2004). Diğer çocuklara oranla kaygılı, duyarlı, mutsuz ve çekingen olan kurbanların, fiziksel olarak zayıf, kendine güvenlerinin düşük olduğu görülmektedir (Marano, 1995). Zorbalık davranışı zorba için de kurban için de sosyal ve duygusal uyum problemlerine neden olmaktadır (Nansel ve ark., 2001).



Şekil 2: Zorbalığın Döngüsü (Olweus, 2003)

Döngüde görüldüğü gibi kurban, zorba ve tanıklık eden herkes zorbalık olayının içinde yer almakta zorba ve zorba'yı destekleyen grup tarafından kurban öğrenci, sistematik olarak zorbalık davranışlarına maruz kalmaktadır (Olweus, 2003).

Zorbalığın nedenlerini, çocuğun kişisel özelliklerinden kaynaklanan nedenler ve Çocuğun dışından kaynaklanan nedenler olarak değerlendirilmektedir. *Çocuğun kişisel özelliklerinden kaynaklanan nedenler'e* baktığımızda cinsiyet açısından farklılıklar olduğunu, erkek çocuklarda saldırgan davranışların kız çocuklara oranla daha fazla görüldüğünü, olumsuz yaşam koşullarına ve negatif duygu durumlarına sahip olan çocuklarda uyum zorluğuyla birlikte saldırgan davranışların arttığı görülmektedir (Dölek,2002). *Çocuğun dışından kaynaklanan nedenler'i* ise olumsuz okul koşulları ve davranış problemi olan akran gurubu; medya unsurlarının bilinçsiz sunulması, kullanılması ve/veya maruz bırakılması; aile içi şiddet, ihmal, istismar, sosyal ekonomik problemlerin olması olarak ifade edilebilir.

3.Akran Zorbalığının Sonuçları

Akran zorbalığı, zorbalığa maruz kalan çocuklarda olumsuz derin izler bırakan travmatize yaşantısal deneyimlerdir. Akran zorbalığı bireylerde olumsuz biyo- psiko-sosyal sağlık durumlarına yol açmakta ve bu durumlar dört kategoride açıklanmaktadır (Rigby, 2003, akt. Satan, 2011). *Düşük psikolojik iyi olma hali*, genel mutsuzluk, düşük benlik saygısı, üzüntü ve hoş olmayan düşünce

biçimlerini içermektedir. *Düşük sosyal uyum*, bireyin yalnızlık, dışlanmışlık, sosyal çevresine karşı isteksizlik duygusu, okulu sevmeme, okula devamsızlık hallerini içermektedir. *Psikolojik acı*, depresif duygu durumu, intihara kadar gidebilecek travmatize ruh hali. *Fiziksel iyi olmama durumu*, zorbalık sonrasında kişinin fiziksel hastalıklara sahip olma durumudur.

Ayrıca yapılan çalışmalarda, zorbalığa maruz kalmış çocukların, zorbalığa maruz kalmamış çocuklara oranla daha fazla duygusal sorunlar yaşadığı görülmüştür (Alikaşifoğlu ve Ercan, 2007) Kurban çocuklar kendilerine yönelik acıma duygusu, zorbalara karşı ise kin ve öfke duyguları beslemekte olup psikolojik, sosyal ve akademik sorunlar edinmekte ve bu sorunlarda mücadele edememektedirler (Gültekin ve Sayıl, 2005).

4. Akran Zorbalığıyla Baş Etme Stratejileri

Zorbalığı önlemeye yönelik gerçekleştirilebilecek stratejiler mikro, mezo ve makro boyutludur. Zorbalık davranışıyla mücadele etmek ve zorbalığı önlemek aile ve okul gibi pek çok bileşeni dikkate almayı gerektirmekte olup bunun için gerçekleştirilecek çalışmalar sistematik bir yaklaşımla zorbalık davranışını çok boyutlu olarak ele almalı ne sadece kurbanı ne de sadece zorbalıya odaklanılmamalıdır (Smokowski ve Kopasz, 2005). Zorbalığın yoğun olduğu yerlerde önlem alınması oldukça önemli makro boyutlu stratejilerden olup bu doğrultuda okulun güven haritası çıkarılmalı ve bu haritaya göre öncelikler belirlenip eylem planları hazırlanmalı ve davranılmalıdır. Akran zorbalığı öğrencilerle, ailelerle, akran guruplarıyla ve toplumun tüm kesimine ulaşabilmek adına gerçekleştirilecek sosyal politikalarla çalışmayı gerektirmektedir. Soruna ilişkin farkındalık yaratıp bilinç düzeyini artırmak öncelikli hedeflerden olmalıdır. Bu doğrultuda, zorbalığın önlenmesi için okulda çalışan tüm öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin zorbalığın nedenleri, zorba ve kurban öğrencilerin özellikleri ve zorbalık davranışının sonuçları hakkında bilgilendirilmesi gerekmekte, okullarda zorbalığı önlemeye ilişkin kararlar alınmalı ve tüm çalışanlar bu doğrultuda şekillendirilmeli, bu süreçte rehberlik planlarında akran zorbalığıyla mücadeleyle ilişkin bilgi ve tedbirlere yer verilmeli, akran zorbalığının riskli gruplarını ve yaygınlığını anlayabilmek, kurban ve zorba öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin çıkarılması ve çevreyle etkileşiminin bilinmesi gerekmekte bu yüzden test, anket gibi çeşitli tanıma teknikleri kullanılmalı zorbalık türlerin yaşa ve eğitim düzeyine göre fark ettiği dikkate alınmalıdır (Totan (2007).

Öğrencilerle gerçekleştirilecek bireysel ve grup çalışmalarında zorbalığın ve zorbanın tanımı, türleri, arkadaşlar arasındaki çatışma ile zorbalığın farkları, kimler tarafından ne amaçla yapıldığı, kurbanda ne tür sorunlara neden olacağına odaklanılıp bilgiler verilmeli. Ardından sınıf kurallarının belirlenmesi ve kurbanın zorbalıkla karşılaştığında kendini savunma, yardım isteme gibi taktikler öğretilmelidir.

Öğretim yılı başında öğrencilere ve ailelere yönelik oryantasyon çalışmalarının yapılması, çocuklara ulaşılabilecek sosyal medya, okul koridorları şeklinde her mecrada akran zorbalığına ilişkin bilgiler verilmeli, kurban öğrencinin zorbalıkla karşılaştığında öğretmeniyle, ailesiyle paylaşılıp yardım istenmesi için cesaretlendirilmelidir.

Zorbalıkla baş etmeye yönelik stratejiler değerlendirme, önleme ve müdahaleyi içerecek şekilde aşamalı olarak planlanmalıdır (Crothers ve Levinson, 2004). Değerlendirme aşamasında yöneticiler, öğretmenler, psikolojik danışmanlar gibi profesyonellerden oluşan bir grup tarafından zorbalıların kendi kendilerini değerlendirmeleri gözlem, anketler, görüşme, sosyometrik ölçümler, öğretmen görüşleri, gibi yöntemlerle yapılabilir. Değerlendirme, ailenin ve öğretmenlerin çocukları iyi gözlemlemeleri, görünen fiziksel semptomlar görünmeyen duygusal ve sosyal sorunlar karşısında duyarlı olmalı, akademik başarısızlık, sürekli baş ağrısı, karın ağrısı, uyku bozuklukları gibi psikosomatik şikayetler, vurma, çarpma, yaralanma gibi fiziksel şikayetlerle yakınan öğrencileri akran zorbalığına maruz kalma ihtimali açısından değerlendirmelidir (Raskauskas ve Stoltz 2004). Zorbalığın önlenmesine yönelik temel ilkelerin en önemlisi otoritenin aile ortamında okulda doğru kullanılması fiziksel cezalardan kaçınılması, aile ve okunun birbirleri ile tutarlılık içinde olması gerekliliğidir (Olweus, 1995). Müdahale

aşamasında ise Akran zorbalığına maruz kalan öğrenciler sosyal becerilerini geliştirmeleri, benlik saygılarını yükseltmeleri ve yeni arkadaşlar kazanmaları, var olan arkadaşlarıyla ilişkileri geliştirmeleri amacıyla spor ya da sanat kulüplerine üye olmaları gibi sosyal beceri eğitimleri konusunda desteklenmeleri bu doğrultuda olumlu yaşantısal deneyimler edinebilmeleri sağlanmalıdır (Muscarì 2003).

5.Sonuç

Akran zorbalığı benlik saygısının azlığı, travma sonrası stres bozukluğu, sosyal kaygı, saldırganlık davranışlarında artış, intihar riskinde artış gibi ciddi sorunlara yol açan, erken fark edilmesi ve biran önce önlemler alınması gereken önemli bir sorundur. Akran zorbalığı bireyin okulda zorba ve/veya kurban pozisyonunu almasına yol açar. Ve sonuç olarak okul çocuğun şiddeti gördüğü ve/veya öğrendiği güvensiz bir yer haline gelir. Zorbalığın okullarda yaygınlaşması çocukların ve gençlerin yanı sıra ailelerinin, zorbalığa tanıklık eden diğer öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin de yaşamlarını, psikososyal sağlıklarını olumsuz etkilemekte ve kalıcı izler bırakmaktadır. Öğrencilerin sosyal ve psikolojik uyumlarını olumsuz yönde etkileyen akran zorbalığıyla mücadele edebilmek ve etkili baş etme stratejileri oluşturabilmek için akran zorbalığının bireysel özelliklerinin çok boyutlu değerlendirilmesi ve yine çok boyutlu bir şekilde anlatılması gerekmektedir. Bu nedenle yapılacak çalışmaların uzun dönemli başarısı okul personeli, anne-babalar ve öğrencilerin işbirliği ile sağlanması önem taşımaktadır. Sonuç olarak akran şiddetiyle mücadelede en temel baş etme stratejisi eğitimcilerin ve ailelerin akran şiddetine ilişkin eğitilmeleridir.

Kaynaklar

- Alper(İlhan), S. (2008) *İlköğretimde Zorbalık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alikaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2007). Çocukluk Çağında Kabadaylık/Zorbalık Davranışları: Hekimler Açısından Anlamı. *Türk Pediatri Araştırma Dergisi*, 42, 19-25.
- Besag, V. (1995). *Bullies and Victims in Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- CLASEN, D. R.,& BROWN, B. B. 1985. "The multidimensionality of peer pressure in adolescence", *Journal of Youth and Adolescence* 14(6), ss.451-468.
- Colorosso, B. (2003). *The Bully, The Bullied, and The Bystander*. New York: Harper Resource.
- Crothers, L.C. and Levinson, E.M. (Fall-2004). Assessment of bullying: A review of methods and Instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82, 496-503.
- FURNİSS, C. 2000. "Bullying In Schools: It's Not A Crime Is It?", *Education And The Law*, 12 (1), ss.9-29.
- FLONNERY, D. J., WESTER, K. L. ve SİNGER, M. I. 2003." Impact of Exposure to Violence in School on Child and Adolescent Mental Health and Behaviour", *Journal of Community Psychology*. 32(5), ss.559-573.
- Griffin, R. S. ve Gross, A. (2004). Childhood bullying: Current Empirical Findings and Future Directions for Research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4): 379-400.
- Gültekin, Z. ve Sayıl, M. (2005). Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 2005, 15, 47-61
- Marano, H. E. (1995). Big bad bully. *Psychology Today*, 28(5): 50-82.
- MAİNES, B. & ROBINSON, G. 1992. "The no blame approach to bullying in schools", Yayınlanmamış Bildiri Sunumu. International School Psychology Colloquium, İstanbul , Türkiye.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. ve Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors among US Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- TOTAN, T. 2007. "Okulda Zorbalığı Önlemede Eğitimcilere ve Ebeveynlere Öneriler", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), ss.190-202.

- OLWEUS, D. 1999. Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), The nature of school bullying: A cross national perspective. London and New York: Routledge. ss.7-27
- OLWEUS, D. 2003. A Profile Of Bullying. Educational Leadership. 60 (6): 12-17. 11- 26.
- OLWEUS, D., 1993. "Bullying At School: What we know and what we can do" Oxford: Blackwell. ss.8-13
- O'Moore, M. ve Kirkham, C. (2001). Self-esteem and it's relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27: 269- 283.
- PİŞKİN, M., 2002. "Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences. Theory&Practice. 2(2), ss.531-562.
- ROLAND E, IDSOE T. 2001. "Aggression and bullying", *Aggressive Behavior*, 27, ss.446-462.
- Smokowski, P.R. and Kopasz, K.H. (April, 2005). Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics and intervention strategies. *Children & Schools*, 27, 101-110.
- SOLBERG, M. E. ve Olweus D., 2003. "Prevalence Estimation Of School Bullying With The Olweus Bully/Victim Questionnaire," *Aggressive Behavior*, 29(3), ss. 239-268.

Çocuk İstismarı ve Görüşme Teknikleri

Öğr. Gör. Gülbaşak YERLİ

Sakarya Üniversitesi

gbasakdiktas@gmail.com

Özet: Sağlıklı toplum bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyal iyilik haline bağlıdır ve bu da toplum içinde yetişen çocukların biyopsikososyal anlamda sağlıklı yetiştirilmesi ile mümkündür. İstismarı, çocuğun gelişim döneminde anne ve/veya baba, çocuğa bakmakla yükümlü kişi veya her hangi bir yetişkin tarafından olumsuz etki yaratabilecek her türlü kasti ya da bilinçsiz tutum ve davranışlar olarak değerlendirilebilir. İstismar çocukta ciddi travmalara neden olan, kapanmayabilecek derin izler bırakan ve çok acil müdahale gerektiren; çocuğu fiziksel, cinsel, psikolojik ve sosyal açıdan tehdit eden cinsel, fiziksel, psikolojik ve ekonomik yönleri olan çok boyutlu bir olgudur. Okulun, çocuğun yaşamında ailesinden sonra gelen yer olması açısından, çocuğun yaşamındaki iyi veya kötü olayların izlerini okulda görmek mümkün olmaktadır. Hatta istismar gibi kötü olayların izlerinin okula taşınmaması mümkün değildir. Bu bağlamda okul ve okuldaki meslek elemanları, istismar olgularının fark edilmesi ve müdahale edilebilmesi açısından oldukça önemlidir. İstismar olgularının fark edilip, tanımlanabilmesi ve ilk müdahalenin etkili, istendik bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için tüm gün çocuklarla birlikte olan eğitim kurumlarında görevli meslek elemanlarının çocuk istismarına ilişkin bilgilendirilip, farkındalıklarının artırılması, bu kişilerin her birinin uzmanlık rolleri birbirinden farklı olmasına karşın, çocukların özelliklerini tanıyabilmelerinin yanı sıra değerlendirme, yönlendirme ve sosyal destek konularında eğitim almış olmaları gerekmektedir. Bu süreçte istismar mağduru çocukla ilk görüşme ve bu görüşmenin doğru yapılabilmesi, etkili müdahalenin sağlanması açısından hayati öneme sahiptir. Çalışmanın amacı, çocukların istismarla karşılaşma durumlarını ,etkileyen faktörleri incelemek ve istismar mağduru çocuklarla görüşme tekniklerini değerlendirmek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk İstismarı, Çocuk Cinsel İstismarı, Görüşme Teknikleri

Child Abuse And Interview Techniques

Abstract: Healthy society depends on individual physical, psychological and social well-being. Healthy society is possible with the healthy upbringing of children. We may attribute abuse to any intentional or unconscious attitudes and behaviors that may cause adverse effects by the mother and / or father, the child caregiver or any adult during the child's developmental period. Abuse causes severe trauma in the child, leaves deep traces that can not close, and requires immediate intervention; is a multidimensional phenomenon that has sexual, physical, psychological and economic aspects that threaten the child physically, psychologically and socially. The school has an important place in the life of the child. it is possible to see traces of good or bad events in the child's life in school. In fact, it is not possible for traces of bad events, such as abuse, to be carried to the school. In this context, occupational staff in schools and schools are very important in terms of being able to recognize and intervene in cases of abuse. School and school occupational personnel are important for the detection and intervention of abuse. So it is necessary to inform these people about abuse. In this process, the first interview with the abused victim child and the correct implementation of this opinion has vital importance in terms of ensuring effective intervention. The aim of the study is to examine the situations of children encountering abuse and the factors that affect them and evaluate interview techniques. This research is descriptive.

Key words: Child Abuse, Child Sexual Abuse, Interview Techniques

1. Giriş

Çocuk, Çocuk Hakları Sözleşmesinin 1. maddesinde; “çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göredaha erken yaşta reşit olma durumu hariç on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.” şeklinde tanımlanır.

Çocuk istismarı, fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik istismar gibi farklı boyutlarda ortaya çıkmakta olup hukuki, tıbbi, psikolojik ve sosyal yönleri olan ciddi yaralanmalara, sakatlıklara ve hatta ölümlere neden olabilen önemli bir toplumsal sorundur (Kara ve ark., 2004, 140-151).

Dünya sağlık örgütü çocuk istismarını "Bir yetişkin tarafından bilerek ya da bilmeyerek yapılan ve çocuğun sağlığını, fiziksel gelişimini, psikososyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen davranışlar" olarak tanımlamaktadır. Dünya sağlık örgütünün bu tanımında eylemin amacından çok sonuçlarının, yetişkinin niyetinden çok çocuk üzerindeki etkisinin önemli olduğu ifade edilmektedir.

Son yıllarda dünyada ve ülkemizde çocuk istismarı konusuna yönelik farkındalık *yeterli olmamakla birlikte artmakta*; gerek hukuki, gerek tıbbi ve gerek psiko-sosyal açıdan giderek önem kazanmaktadır. İstismara müdahaledeki en temel engele baktığımızda konunun yeterince bildirilmemesi, inkar edilmesi, gizli kalmasının istenmesi, ifade ve/veya itiraf etmede güçlük yaşanması olduğunu görmekteyiz. Bu durum sorunun önemini daha da artırmakta olup çocukları istismardan korumada aile fertleri başta olmak üzere pek çok meslekten insanların çabasının önemini ne gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Çocukların istismardan korunması, gelecekte daha az çocuğun istismar mağduru olma durumuyla doğrudan ilişkilidir ve üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

2. Çocuk İstismarı

Çocuk istismarı bir yetişkinin çocuğa yönelik fiziksel veya psikolojik bakımdan bilinçli veya bilinçsiz kötü davranmasıdır. Çocuk istismarı; fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar ve ihmal olarak 4 temel grupta değerlendirilmekte, çocuk istismarı; fiziksel, cinsel ya da duygusal istismar olarak, çocuk ihmal ise fiziksel ya da duygusal ihmal olarak ayrılmaktadır. İstismar ve ihmalin bu farklı şekilleri toplumun tüm sistemlerini etkileyen önemli bir sorundur (Taner ve Gökler, 2004).

Çocuk istismarı, yinelenen bilirliliği, çocuğa genellikle en yakınları tarafından yapıyor olmasından dolayı, çocukluk çağı travmaları içinde tanımlanması ve tedavi edilmesi en zor olan travma şeklidir (Johnson, 2000).

Ülkemizde çocuk istismar ile ilgili çalışmalar çok yeni olup, bu konuyla ilgili duyarlılığın gelişmeye başlamasıyla konunun sorumluluğunu farklı alanlar üstlenmektedir (Aral ve Gürsoy, 2001).

İngiltere’de dört yaş altında her 1000 çocuktan biri fiziksel istismara uğramakta, haftada dört çocuk istismar ve ihmal nedeniyle ölmekte, 0-4 yaş arasında çocuk istismarının görülme sıklığına baktığımızda ise 5-14 yaşa göre 2 kat fazla olduğu görülmekte olup Avrupa ve Asya merkezli bir çalışmaya değerlendirdiğimizde 9-17 yaşlar arasındaki her 10 çocuktan 6’sının yanlış bir şey yaptıkları zaman anne-babaları tarafından dayak yediklerini görmekteyiz (WHO. World Report on Violence and Health; 2002; 60). Bu veriler dünyada istismara uğrayan çocuk sayısının oldukça fazla olduğunu göstermektedir.

Türkiye’deki duruma baktığımızda ise %78 gibi yüksek bir oran ile duygusal istismarın ilk sırada olduğunu, fiziksel istismar %24 ve cinsel istismar %9 oranında olduğunu; diğer bir araştırmada, istismara uğrama oranı %33, tokat atma, kulak ve saç çekme oranı %25, sopa ile dövme oranı %14 olarak görülmüş; ailelerdeki eğitim düzeyinin yükselmesiyle istismar oranının düştüğü görülmektedir (Turhan E, ve Ark. 2006; 153-157).

Okul ortamı, 6-15 yaş arası çocukların ev dışında en çok zaman geçirdikleri yerdir ve öğretmenlerin çocuklarla sürekli iletişim halinde olmaları, istismar mağduru çocukların korunmasında

oldukça önemlidir (Walsh ve ark, 2005). Bu doğrultuda öğretmenlerin çocuk istismarının belirtileri, müdahale ve bildirim konularında eğitilmelerinin hayati önemi vardır (Kenny, 2004).

İstismar mağduru çocuğun davranış bozuklukları çocuklarla sürekli iletişim halinde olan öğretmenler tarafından kolaylıkla gözlenebilmekte ve çocuğun durumu hakkında öğretmeni ile konuşmasıyla, öğretmenin çocuğun davranışlarındaki değişikliği, çocuktaki morluk, şişlik, yanık gibi fiziksel belirtileriyle istismarı anlayabilmektedir(Tugay, 2008).

3.İstismara Yol Açan Koşullar

Aile ve toplum içerisindeki bazı durumlar ve koşullar çocuk istismarına zemin hazırlamaktadır. Bu koşulların ve durumların varlığı çocuk istismarı için tanı koydurucu olmamakla birlikte, istismar riski olduğunu ve daha dikkatli olunmasını gerektiğini göstermektedir (Yurdakök, 2010). Çocuk istismarına zemin hazırlayabilecek koşullar aileye, topluma ve çocuğa bağlı olarak değerlendirilebilmektedir.

Çocuk istismarının aile kaynaklı risk faktörlerine baktığımızda, ebeveynlerin genç olması, veya ebeveyn yoksunluğu, ebeveynlerin birinde veya ikisinde suça karışmış durumu olması, alkol, uyuşturucu bağımlılığı olması; Ailede ekonomik sorunun, psiko patolojinin, şiddetin, akut veya kronik stresin olması, aile içerisinde mental sağlık sorunları olan birini varlığı, ebeveynlerin birinin veya ikisinin çocukluğunda ihmal ve istismar geçmişinin olması, annenin bebeğine bağlanma güçlüğü yaşamaması, oldukça önemli istismara yol açabilecek riskli durumlar olmaktadır. Ayrıca anne babanın çocuğun dönem özelliklerini bilmemeleri çocuğu yanlış anlayıp değerlendirmelerine neden olmakta çocuğu inatçı, yaramaz vb. olarak niteleyebilmektedirler.

Toplumdaki bazı olumsuz koşullar ve özellikler çocuğun istismarına zemin hazırlamakta olduğu görülmektedir. Özellikle sosyal, ekonomik, eğitim, sağlık koşullarının toplum fertlerine eşit ulaştırılmaması veya yetersiz ulaştırılması, istismara yönelik sosyal politikaların olmaması, şiddeti ve istismarı özendirerek, normalleştirecek sosyal kültürel algı çocuk istismarına zemin hazırlamaktadır.

İstismara zemin hazırlayacak çocuktan kaynaklanan durumlara baktığımızda, üvey veya istenmeyen veya ebeveynlerin beklentilerini karşılamayan çocuk olması, kronik hastalığı olan, fiziksel ve zihinsel anormallığı olan çocuk olması, adölesan veya dört yaşından küçük olması, emzirilmeyen ve anne-bebek bağlanmasının gerçekleşmemesi gibi durumlar görülmektedir (Either ve ark, 2004).

Konuyu cinsel istismar özelinde değerlendirdiğimizde ise istismarla ilgili farklı kişilerce yapılan çalışmalara göre Fischer ve Mc Donald ensest dışındaki cinsel istismar vakalarının çoğunun 7-10 yaşlarında olduğunu; Teege 6-11 yaşlarında yaşandığını; Monck ve arkadaşları, istismarın en çok 8-12 yaşlarının en riskli dönem olduğunu belirtmektedir (Çetin, 2009).

Ensest için Risk Faktörlerini değerlendirecek olursak; ebeveynlerden birinin veya her ikisinin de ailesinde daha önce ensest ilişkisinin varlığı, alkolik anne-baba, 6 - 8 yaşlarında ve kız çocuk olmak, Annenin hasta olması, gece çalışıyor olması veya evi terk etmiş olması, ailedeki yetişkinlerde psikopatolojinin varlığı şeklindeki durumlar istismar riskini artırmaktadır (Polat, 2000; Karan, 2001; Polat, 2006).

4.İstismarın belirtileri

İstismarın fiziksel, duygusal, cinsel boyutları olduğu gibi belirtilerini de aynı boyutlar doğrultusunda değerlendirmemiz gerekmektedir. İstismar mağduru çocuğun gereksinimleri karşılanmamaktadır ve çocukta öfkeli, saldırgan davranışlarla birlikte çatışmadan kaçan aşırı itaatkar, silik davranışlar görülebilmekte, çocuk tüm çabasını istismarla baş etmeye verdiği için gelişim geriliği kaçınılmaz olmaktadır(Zastrow vd, 2014:319-334).

İstismarın bedensel belirtilerini, kırıklar, yanıklar, çürükler, yırtılmalar, kafa yaraları ve iç yaralanmalar olarak değerlendirebiliriz. Çocuğun duygusal bakımdan ihtiyaçlarını karşılamamak,

çocuğa lakap takıp alay etme, otorite kullanma, çocuğu yalnız bırakma ve aşırı baskı kurma, korkutma, reddetme, tehdit etme, aşağılama, küfretme, yanıltma, çocuktan aşırı sorumluluk bekleme, kardeşler arasında ayırım yapma, bağımlı kılmak önemli duygusal istismar belirtilerindedir (Yerli, 2017:228).

Cinsel istismar belirtilerinde ise alt ıslatma, yürüme veya oturmakta zorlanma, zührevi hastalıklar, cinsel organlarda ağrı, kaşıntı, kanlı, lekeli, yırtılmış iç çamaşırı, tekrarlayan kusma, karın ağrısı gibi durumlarla karşılaşıldığı gibi akranlarla zayıf ilişki, uyku bozuklukları, aşırı cinsel veya tahrik edici ve kendine zarar verici davranışlarda cinsel istismarın varlığına işaret etmektedir (Webb, 2017:405).

5. İstismara Yönelik Yasal Düzenlemeler ve İstismarın Fark Edildiğinde İzlenecek Yol

Çocuk istismarı önemli bir sorunu olarak kabul edilmektedir. Birçok ülke çocuk istismarına önlemeye yönelik çeşitli ulusal ve yerel eylem planları hazırlamakta ve bu doğrultuda adalet sisteminin güçlendirilmesi, rehabilitasyon ve sosyal destek programlarının yürütülmesi şeklinde çalışmalar yapmaktadır (Özcebe, 2009).

Türk hukuk sisteminde çocuk istismarı ve ihmaline ilişkin yasal düzenlemeler Sosyal Hizmetler Kanunu, Türk Medeni Kanunu, Türk Ceza Kanunu, Ceza Muhakemesi Kanunu, Umumi Hıfzıssıhha Kanunu, Çocuk Koruma Kanunu'nda belirtilmiştir. Çocukların yaşları, gelişim düzeyleri, psikolojik ve fizyolojik gereksinimlerinin yetişkinlerden farklı oluşu nedeniyle mağdur çocuklarla iletişimin bu alanda yetkin meslek elemanlarınca kurulması haliyle önem kazanmaktadır. Bu nedenle de; 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu Madde 33'e göre;

“(1) Adalet Bakanlığınca mahkemelere, en az lisans öğrenimi görmüş olanlar arasından yeterli sayıda sosyal çalışma görevlisi atanır. Atamada; çocuk ve aile sorunları ile çocuk hukuku ve çocuk suçluluğunun önlenmesi alanlarında lisansüstü eğitim yapmış olanlar tercih edilir”, hükmü ile;

(3) “Bu görevlilerin bulunmaması, görevin bunlar tarafından yapılmasında fiilî veya hukukî bir engel bulunması ya da başka bir uzmanlık dalına ihtiyaç duyulması gibi durumlarda, diğer kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanlar ile serbest meslek icra eden birinci fıkrada öngörülen nitelikleri haiz kişiler de sosyal çalışma görevlisi olarak görevlendirilebilirler” hükmü yer almaktadır.

Çocuk istismarı durumunda Alo 183 telefon hattı aranabilir ayrıca hukuki süreç konusunda Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi Çocuk Koruma Birimleri gibi üniversitelere bağlı Çocuk Koruma merkezlerine danışılabilir. Bu merkezlerden tedavi ve rehabilitasyona ilişkin destek alınabilmektedir.

İstismar durumunda çocuğu koruyan yetişkinler veya kurumlar yargı sürecinin iyi işlemesi için Özellikle cinsel istismar durumunda ilk 24 saat çok önemlidir. Bulguların birçoğu kaybolacağından vakit kaybedilmemelidir. Çocuğun istismar edildiği sırada üzerinde bulunan iç çamaşırı ve kıyafetlerin de yanında getirilerek Adli Tıp Kurumu'nda inceleme yapılmak üzere adli makamlara verilmesi önemlidir. Bu nedenle öğrenmeden itibaren zaman kaybetmeksizin tercihen savcılığa suç duyurusu yapmak üzere başvuru yapılmalıdır. Mesai saatleri dışında savcılığa ulaşımı güçse kendi oturduğu semtin bağlı bulunduğu karakola başvurularak suç duyurusunda bulunulmalıdır. Karakolda başvuru üzerine zaman kaybetmeden çocuğun Çocuk İzlem Merkezi'nde (ÇİM) kendi rızasını da alarak muayenesinin yapılması gereklidir.

6. İstismar Mağduru Çocukla Görüşme

İstismar mağduru çocuklar güvenebilecekleri, eleştirilmeden dinlenebilecek kişilere ihtiyaç duyarlar. İstismar mağduru çocuğa etkili müdahalenin gerçekleşmesinde ilk adımın doğru ve etkin bir şekilde atılması oldukça hayati öneme sahiptir. Bu yüzden okullarda öğretmenler ve rehber öğretmenlerin istismar tehlikesi içinde olan çocuklara ulaşabilmesi, süreci doğru yönetmeleri için doğru görüşme tekniklerini ve yaklaşımı kullanmaları gerekmektedir(Tugay, 2008).

Özellikle cinsel istismar mağduru çocuk bu durumu çoğu zaman hiç kimseye söylemek istemez çocuk günah işlediğini ve bundan dolayı cezalandırılacağı ya da terk edileceğine dair korku yaşar, utanç ve suçluluk duygularıyla bu şiddet saklar fakat cinsel istismar sırasında çocuğun fiziksel olarak zarar görmesi durumunda saklanması mümkün olmaz (Friedrich ve ark, 2001).

İstismar konusunda çocukların çok nadir yalan söyledikleri görülmektedir. Bu yüzden istismara müdahalede en hayati adım çocuğu dikkate almak ve ona inanmak olmalıdır. İyi bir dinleyici olmak oldukça önemlidir. Çocuğun korku, öfke, aşağılanma, suçluluk, karmaşa, utanç gibi duygularını ifade etmesi için desteklenmesi bu travmatik deneyimi aşabilmesi için tekrar tekrar konuya dair konuşması konusundaki ihtiyacının karşılanması gerekmektedir o yüzden çocuğun konuşması için yöreklendirilmesi şarttır. Ancak çocuk yaşadığı olayı tekrar anlatmak istemiyorsa zorlanmamalıdır.

Karşılaşılan durum ne kadar acı verici olsa da, aşırı kaygı ve acıma duyguları göstermek, çocuğun bu süreci atlatmasını güçleştireceği için şefkat ve anlayış göstermek gerekmektedir. Görüşme esnasında hissedilen öfke, nefret, kızgınlık gibi olumsuz duyguları çocuğa yansıtmamaya, hissettirmemeye ve onunla paylaşmamaya özen gösterilmesi gerekmektedir. Buna dikkat edilmediğinde çocuk yaşadığı olumsuzluklara karşı sorumluluk hissedecektir. Ve istismara yönelik gerçekleştirilecek psiko sosyal müdahale için oldukça zarar verici bir durum oluşacaktır. Amaç çocuğun yaşadığı istismarın onun suçu olmadığını anlaması ve suçluluk duygusundan arınmasıdır.

İstismar mağduru çocuğa, anlattıklarını ona ve ailesine yardım edecek birine söylenileceğin belirtmelidir. Bu bilgilendirme sonrasında çocuk korku, pişmanlık duyabilir. Bu süreçte de istismar mağduru çocuk güçlendirilmeli ve istismarın ortadan kaldırılmasına yönelik yasal girişimlere başlanmalıdır.

7.Sonuç

Çocuk istismarına müdahalede tespit niteliği taşıyan ve ihbarı ardından getiren ilk görüşmenin kabul edici, anlayışlı ve şefkatli olması; yargılamayıcı, sorgulamayıcı olmaması sürecin sağlıklı ve etkili bir şekilde yönetilmesini sağlayacak. İstismar mağduru çocuğun tekrar mağdur edilmesinin önüne geçilmiş olacaktır. Çocuk istismarı farklı disiplinlerdeki grupların bir arada çalışmasını gerektirmektedir. Fakat istismarı tespitinde sağlık çalışanlarının ve öğretmenlerin oldukça önemli bir rolü vardır. Öğretmenlerin istismarı bilmeleri istismar mağduru çocukla iletişim kurabilmeleri bu konuyla ilgili yasal düzenlemelerden haberdar olmaları gereklidir. Böylece çocukların korunmasında önemli bir aşama kaydedilmiş olacaktır. Sadece istismarı tespit etmekle kalmayıp önleyici ve koruyucu tedbirler de alınabilecektir. Bu koşulların sağlanmasında da şüphesiz hizmet içi eğitimlere paralel çok yönlü sosyal politikaların hayata geçirilmesi gerekliliği kaçınılmazdır.

KAYNAKLAR

- Aral N, Gürsoy F. (2001): “Çocuk Hakları Çerçevesinde Çocuk İhmal ve İstismarı.” Milli Eğitim Dergisi, 151.
- Çeçen A.R, (2007): “Çocuk Cinsel İstismarı: Sıklığı, Etkileri ve Okul Temelli Önleme Yolları” Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:4 Sayı:1. S: 5-15
- Çetin G. (2009): “Çocuk İstismarına Hekimlerin Yaklaşımı”, İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ethier S.L, Couture G, Lacharite C. (2004): “Risk Factors Associated with the Chronicity of High Potential for Child Abuse and Neglect” , Journal of Family Violence, Vol. 19, No. 1, February.
- Friedrich, W.N.; Fisher, J.; Dittner, C.; Acton, R.; Berliner, L. ve Butler, J. (2001); “Child Sexual Behavior Inventory: Normative, Psychiatric and Sexual Abuse Comparisons”, Child Maltreatment, 6:37-49.

- Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, A. (2004); “Çocuk İstismarı”, Çocuk Hastalıkları ve Sağlığı Dergisi, 47(2): 140-151
- Karan, A. (2001); “Acil Tıp El Kitabı”, Güneş Kitap Evi, Ankara, 477-479.
- Kenny M.C. (2004): “Teachers” Attitudes Toward and Knowledge of Child Maltreatment” Child Abuse & Neglect, 28(12):1311-1319.
- Özcebe H. (2009): “Halk Sağlığı Bakış Açısıyla İstismar Bildirimi ve Karşılaşılan Güçlükler”, Çocuk İstismarı Ve İhmalini Önleme Kongresi Ankara.
- Polat, O. (2006); “Cinsel İstismar Rehberi”, Forart Matbaa, İstanbul, 10-70
- Polat, O. (2000); “Çocukta Cinsel İstismar”, Adli Tıp, Der Yayınları, 207-231
- Johnson, C.F. (2000); “Abuse and Neglect of Children”. In: Behrman RE, Kliegman RM, Arvin AM (eds). Nelson Textbook of Pediatrics (16th ed). Philadelphia: WB Saunders, 110-114.
- Taner Y, Gökler B, (2004): “ Çocuk İstismarı Ve İhmal: Psikiyatrik Yönleri” Hacettepe Tıp Dergisi, 35. Sy. 82-86.
- Tugay D. (2008): “Öğretmenlerin Çocuk İstismar ve ihmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri”, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- Turhan E, Sangün Ö, İnandı T. (2006) Birinci basamakta çocuk istismarı ve önlenmesi. Sted; 15: 153-157.
- Walsh K, Brödgstock R, Farrell A, Schwegtzer R. (2005): "Critical Factors İn Teachers" Detecting and Reporting Child Abuse and Neglect Implications for Practice". Queensland University of Technology, Queensland.
- Webb, N. B. (2017). *Çocuklarla Sosyal Hizmet Uygulaması*, Ankara: Nika Yayınları, 405.
- WHO. World Report on Violence and Health; Child Abuse and Neglect by Parentsand other Caregivers, Geneva. 2002; 60.
- Yerli G, (2017): Current Debates In Philosophy & Psychology , Ijopec Publication, London, 228.
- Yurdakök K, (2010): Katkı Pediatri Dergisi, “Çocuk İstismar ve İhmal Risk Faktörleri.” 32 (4) s: 12-18
- Zastrow, C., Ashman, K., & Ashman, K. (2014). *İnsan davranışı ve sosyal çevre* Ankara,, Nika Yayınları, 319-334.

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Süreç Temelli Ölçme Değerlendirme Araçları Kullanımının Tespiti

Öğr. Gör. Dr. Ulaş KUBAT

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ulaskubat@mu.edu.tr

Özet: Öğrenme öğretme süreci sonunda kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği veya ne düzeyde gerçekleştiğini tespit etmek için ölçme-değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenme öğretme sürecindeki bu ölçme ve değerlendirme gereksinimi eğitim sürecinin vazgeçilmez bir ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ölçme-değerlendirme yaklaşımını alternatif ve geleneksel yaklaşımlar olarak iki türlü değerlendirebiliriz. Diğer bir deyişle süreç odaklı veya sonuç odaklı olarak nitelendirilebilir. Öğretim programının amaçlarının gerçekleşme düzeyinin belirlenmesinde farklı türden değerlendirme yöntem ve araçlarından faydalınlanabilir. Geleneksel ölçme değerlendirme araçları yanında proje, portfolyo, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid gibi alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanılabilir. Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme aracı olarak hangi ölçme değerlendirme araçlarını kullandıklarını ortaya çıkarmaktır. Ayrıca araştırmanın diğer bir amacı da bu ölçme değerlendirme araçlarını nasıl kullandıklarını belirlemektir. Bu amaçla yürütülen çalışma, nitel araştırma paradigmasına uygun olarak tasarlanmış olup verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu 2017-2018 öğretim yılında Muğla ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 22 fen bilimleri öğretmeninden oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Literatür taraması sonucunda Fen Bilimleri öğretmenleri ve öğretim üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları hazırlanmış, ve uygulamaya koyulmuştur. Araştırma bulgularına göre fen bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını çok az kullandıkları daha çok geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullandıkları ortaya çıkarılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çok azı tanılayıcı dallanmış ağaç ve projeyi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri öğretmeni, Öğrenme öğretme süreci, Alternatif ölçme değerlendirme araçları.

Determination of the Use of the Process Based Assessment Tools by Science Teachers

At the end of the teaching-learning process, measurement-evaluation is needed to determine whether the achievements are realized or not. This need for measurement and evaluation in the learning teaching process comes as an indispensable element of the education process. We can evaluate the measurement-evaluation approach in two ways as alternative and traditional approaches. In other words, it can be defined as process-oriented or result-oriented. Different types of assessment methods and tools can be used to determine the level of achievement of the objectives of the curriculum. In addition to traditional assessment tools, alternative assessment tools such as project, portfolio, diagnostic tree and structured grid can be used. The aim of this study is to find out which measurement assessment tools are used by the science teachers as alternative assessment tools. Another goal of the research is to determine how they use these assessment tools. The study conducted for this purpose was designed in accordance with the qualitative research paradigm and descriptive analysis was used in the analysis of the data. The study group consists of 22 science teachers who are working in the schools affiliated to the Ministry of National Education in Muğla province in 2017-2018 school year. Semi-structured interview form was used as data collection tool in the study. As a result of the literature review, quasi-structured interview form questions were prepared and put into practice in line with the views and suggestions of science teachers and faculty members. Research findings show that science teachers use more traditional assessment tools than traditional instruments. Very few of the teachers interviewed stated that they used diagnostic tree and project.

Keywords: Science teacher, Learning-teaching process, Alternative assesment tools.

Giriş

Öğrenme öğretme süreci bir çok değişkenin işe karıştığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin ne öğrendiği kadar nasıl öğrendiği de çok önemlidir. Öğrenme öğretme süreci boyunca öğrencinin bir problemi nasıl çözdüğü, problem çözme araçlarını nasıl kullandığı, kendi akranı veya grupla etkileşiminin nasıl olduğu tespit edilerek daha gerçekçi bir değerlendirme yapılabilir. Günümüzde eğitim programlarında geleneksel kağıt-kalem testlerinin yanı sıra alternatif (süreç temelli) ölçme değerlendirme teknikleri ön plana çıkmaktadır. Alternatif diğer bir deyişle tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri şöyle sıralanabilir: Portfolyo, performans değerlendirme, proje,yapılandırılmış grid,tanılayıcı dallanmış ağaç,akran ve öz değerlendirme, kavram haritası, kelime ilişkilendirme testi. Alternatif değerlendirme diğer bir deyişle performans dayalı değerlendirme, bir öğrencinin bir ürün ortaya koyarak kendi bilgi, beceri ve kavramalarını göstermelerini sağlar (Karahan, 2007). Alternatif değerlendirme sürecinde özellikle üst düzeyde düşünme (analiz, sentez ve değerlendirme), problem çözme becerisi geliştirme, gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenme çok büyük önem taşımaktadır (Çepni, 2005).

Öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreci ile ilgili aralıklarla değerlendirmeler yapmak kazanımların gerçekleşmesi oldukça önemlidir.Öğrenme öğretme sürecinde çoktan seçmeli, doğru yanlış soruları gibi geleneksel değerlendirme teknikleri ile birlikte öğrenme öğretme sürecinin tümünü dikkate alan portfolyo, akran değerlendirme gibi alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmak gereklidir. Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri çoğunlukla öğrenci merkezli, ürün kadar sürecinin de gözönüne alması açısından oldukça önemlidir. Alternatif ölçme değerlendirme öğrenciyi farklı yönleriyle tanımaya olanak verir (Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme aracı olarak hangi ölçme değerlendirme araçlarını kullandıklarını ortaya çıkarmaktır. Ayrıca araştırmanın diğer bir amacı da bu ölçme değerlendirme araçlarını nasıl kullandıklarını belirlemektir.

Çalışma Gurubu ve Veri Toplama Araçları

Bu amaçla yürütülen çalışma, nitel araştırma paradigmasına uygun olarak tasarlanmış olup verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu 2017-2018 öğretim yılında Muğla ili Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 22 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır.Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Literatür taraması sonucunda Fen Bilimleri öğretmenleri ve öğretim üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları hazırlanmış, ve uygulamaya koyulmuştur.Fen bilimleri öğretmenleri araştırma hakkında bilgilendirilip gerekli izinler alınarak 22 öğretmenle ile her birisi ile yaklaşık yirmi dakika olmak üzere görüşmeler yapıp bu görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler araştırmacı ve diğer bir fen eğitimcisi tarafından kodlanıp, kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %82,31 olarak hesaplanmıştır. Bu amaçla Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenler öğrenme öğretme süreci sonunda kazanımlara ulaşıp ulaşmadığını değerlendirmek için çoğunlukla çoktan seçmeli test, soru-cevap, boşluk doldurma ve klasik yazılı kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenme-öğretme süreci sonunda gerçekleşmesi istenilen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği veya ne kadarının gerçekleştiği ancak uygun bir ölçme değerlendirme yapılması ile ortaya konulabilir. Sadece sonuca odaklanma yerine öğrenme öğretme sürecinin de dikkate alınması açısından alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmak çok önemlidir. Günümüzün uygulanan eğitim programları sürecin de değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Araştırma bulgularına göre fen bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını çok az kullandıkları daha çok geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullandıkları ortaya çıkarılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çok azı tanılayıcı dallanmış ağaç ve projeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin kullandığı çoğu ölçme değerlendirme yöntemi süreç odaklı ölçme değerlendirmeye yönelik olmayıp daha çok sonuç odaklı ölçme değerlendirme yöntemi olduğu söylenebilir. Bununda kazanımların gerçekleştirilmesi açısından bir olumsuzluk olduğu belirtilebilir.

Kaynakça

- Çepni, S. (2005). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem A
- Çoruhlu, Ş.T., Nas,E.S. ve Çepni,S.(2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1),122-141.
- Karahan, U. (2007). *Alternatif ölçme ve değerlendirme metotlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritaları'nın biyoloji öğretiminde uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Miles, M.B. &Huberman, A.M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, Sage Publications, California.

FEN VE MATEMATİK EĞİTİMİ

Singapur Eğitim Sistemi ve Matematik Eğitimi Araştırması

Dr. Öğr. Üyesi Nur Uylaş SATI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

nuruylas@gmail.com

Özet: Bu araştırmada PISA (The Programme for International Students Assessment) 2015 uygulamasında elde edilen sonuçlarda Türkiye matematik başarısının neden düşük olduğu, yüksek başarı oranına sahip Singapur'da kullanılan matematik eğitim sistemi göz önünde bulundurularak araştırılmış ve bulgular sunulmuştur. Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen ve sunulan iyileştirme önerilerinin matematik eğitimine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Matematik eğitimi, Singapur eğitim sistemi, Bruner üç aşamalı öğrenme anlayışı.

A Survey of Education System in Singapore: Suggestions for Mathematics Education in Turkey

Abstract: In this study, why Turkey's success in Math is low in PISA 2015 application, is discussed by considering the system of education in Singapore, where the highest score was obtained in PISA 2015. The suggestions presented can be useful for the improvement in mathematics education.

Keywords: Mathematics Education, Education System in Singapore, Bruner's Three Modes of Representation.

1. Giriş

Bu araştırmanın yapılmasındaki ana sebep Türkiye’de meslek yüksekokulu öğrencilerinde gözlemlenen düşük matematik başarı oranının ana sebeplerini bulma isteği ve bu düşük oranları arttırma çabasıdır. 17-18 yaş öğrencilerinde gözlemlenen bu düşük matematik başarısının 15 yaş öğrencilerine uygulanan PISA 2015 araştırmasında matematik okuryazarlığı alanında Türkiye’ nin aldığı kötü sonuçlarla bağlantılı olduğu apaçık ortadadır. OECD (Organization of Economic Cooperation and Development) Eğitim Direktörlüğü Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA (The Programme for International Students Assesment) araştırması, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin modern toplumda yaşayabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını ölçmeyi hedeflemektedir [1]. Bu nedenle yapılması gereken şey Türkiye’de verilen matematik eğitimini, PISA sonuçlarında yüksek puanlar alan ülkelerin matematik eğitim programlarını göz önünde bulundurarak mümkün mertebede güncellemektir. Tıpkı Avusturalya, İngiltere ve Amerika’ nın yaptığı gibi [2]. Bu bağlamda yaptığım araştırmalardan elde edilen bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Pısa araştırması zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilere uygulanır. Amaç matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri konu alanları ve bunun dışında öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplamaktır. Pısa araştırmalarında kullanılan okuryazarlık kavramı öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır [1]. Son olarak 2015 yılında yapılan PISA sonuçları Şekil 1’ de sunulmuştur. Bu tablodan da görüldüğü üzere Matematik okuryazarlığında tüm ülkelerin ortalaması 461 iken Türkiye ortalaması 420 de kalmıştır. Yani Türkiye matematik okuryazarlığında ortalamanın altında kalmıştır. Ortalama puanı en yüksek olan ülkeler ise Singapur, Hong Kong(Çin), Makao(Çin), Tayvan(Çin) ve Japonya’dır. Bu nedenle bu çalışmada Singapur matematik eğitim sistemi araştırılmıştır.

Ülke	Fen Ortalama Puanı	Okuma Becerileri Ortalama Puanı	Matematik Ortalama Puanları	Ülke	Fen Ortalama Puanı	Okuma Becerileri Ortalama Puanı	Matematik Ortalama Puanları
Singapur	556	535	564	İzlanda	473	482	488
Japonya	538	516	532	İsrail	467	479	470
Estonya	534	519	520	Malta	465	447	479
Tayvan - Çin	532	497	542	Slovakya	461	453	475
Finlandiya	531	526	511	Kazakistan	456	427	460
Makao (Çin)	529	509	544	Yunanistan	455	467	454
Kanada	528	527	516	Şili	447	459	423
Vietnam	525	487	495	Bulgaristan	446	432	441
Hong Kong (Çin)	523	527	548	Malezya	443	431	446
Çin Halk Cumhuriyeti *	518	494	531	Birleşik Arap Emirlikleri	437	434	427
Güney Kore	516	517	524	Romanya	435	434	444
Slovenya	513	505	510	Uruguay	435	437	418
Yeni Zelanda	513	509	495	Güney Kıbrıs	433	443	437
Avustralya	510	503	494	Arjantin	432	425	409
Almanya	509	509	506	Moldova	428	416	420
Birleşik Krallık	509	498	492	Arnavutluk	427	405	413
Hollanda	509	503	512	Trinidad ve Tobago	425	427	417
İsviçre	506	492	521	Türkiye	425	428	420
İrlanda	503	521	504	Tayland	421	409	415
Belçika	502	499	507	Kosta Rika	420	427	400
Danimarka	502	500	511	Katar	418	402	402
Polonya	501	506	504	Kolombiya	416	425	390
Portekiz	501	498	492	Meksika	416	423	408
Norveç	498	513	502	Gürcistan	411	401	404
Amerika	496	497	470	Karadağ	411	427	418
Avusturya	495	485	497	Ürdün	409	408	380
Fransa	495	499	493	Endonezya	403	397	386
Çek Cumhuriyeti	493	487	492	Brezilya	401	407	377
İspanya	493	496	486	Peru	397	398	387
İsviçre	493	500	494	Lübnan	386	347	396
Letonya	490	488	482	Tunus	386	361	367
Rusya Federasyonu	487	495	494	Makedonya	384	352	371
Lüksemburg	483	481	486	Kosova	378	347	362
İtalya	481	485	490	Cezayir	376	350	360
Macaristan	477	470	477	Dominik Cumhuriyeti	332	358	328
Hırvatistan	475	487	464	Yunanistan	332	358	360
Litvanya	475	472	478				

Şekil 1. PISA 2015 sonuçları [1]

2. Singapur Eğitim Sistemi

Bu bölümde, Singapur'da uygulanan matematik eğitimi incelenmeden önce genel Singapur eğitim sistemi programı kısaca özetlenmiştir.

Singapur'da 6+2+2 eğitim sistemi kullanılmaktadır. İlk 6 yıl primary, sonraki 2 yıl lower secondary ve son 2 yıl upper secondary olarak adlandırılmaktadır. Bunun dışında öğrenciler isterlerse 2 veya 3 yıllık üniversite öncesi eğitimi (pre-university) alabilirler [3]. Türkiye'de ise bilindiği üzere 2012 yılından bu yana 4+4+4 eğitim sistemi kullanılmaktadır. Buna ek olarak üniversite öncesi 2 yıllık meslek yüksekokullarında isteğe bağlı eğitim alabilirler. Singapur'da zorunlu eğitim ilk 6 yıllık ilköğretim (primary) evresinde verilirken, Türkiye'de 4+4+4 12 yıl zorunlu eğitim mevcuttur. Şekil 2 de Singapur Eğitim Sistemi'nin yapısı sunulmuştur.

ZORUNLU EĞİTİM SÜRESİ	6 yıl
OKUL ÖNCESİ	3-6 yaş arası
İLKÖĞRETİM	7-12 yaş arası • Temel Basamak-4 yıl • Yönlendirme Evresi-2 yıl
ORTAÖĞRETİM	13-16 yaş arası • Özel Program • Açık Program • Normal Program • Normal Teknik program
KOLEJLER/ÜNİVERSİTE	• Teknik Kolejler • Politeknik Kolejler • Üniversite

Şekil 2. Singapur Eğitim Sistemi [3]

Öğrenciler 6 yıllık zorunlu ilköğretim (primary) eğitim süreçleri sonrasında İngilizce, Anadil, Matematik ve Fen konularını içeren ilköğretim bitirme sınavlarına girmektedirler. Matematik sınavı 2 saat 15 dakika sürmektedir ve %20 si çoktan seçmeli, %30 u kısa cevap ve %50 si uzun cevaplı sorulardan oluşmaktadır. Bu sınavları geçen öğrenciler aldıkları puanlara göre ortaöğretime (lower-secondary) geçerler. Sınavdan kalan öğrenciler 6. Sınıfı tekrar etmelidirler (örneğin, 2005 yılında kalan öğrenci sayısı 1000'dir). 3 sene arka arkaya sınavdan kalan öğrenciler secondary okullara devam etmek yerine mesleki çalışma merkezlerine yönlendirilirler. Sınavdan geçen öğrenciler sonraki 2 yılda Express veya Normal eğitim (S1,S2) alırlar. Bir sonraki 2 yılda ise öğrenci bilim, sanat veya ilgilendiği alan doğrultusunda seçimlerini yapar. Zorunlu denetimsiz dersler Yurttaşlık eğitimi, Ahlaki değerler, Resim, Müzik ve Beden Eğitimi'dir. Son olarak üniversite öncesi eğitim Junior College da 2 yıl veya Centralised Institute(Merkezi Enstitülerde)de 3 yıl olarak verilmektedir.

3. Singapur Matematik Eğitimi ve Türkiye Matematik Eğitimi için Öneriler

Singapur'da matematik tüm ilk ve ortaokullarda yani 6+2 lik dönemde zorunlu ders olarak verilmektedir. 10 yıllık genel eğitim sonrası her bir Singapur öğrencisi 1600 saat matematik dersi almış oluyor ve tüm seviyelerde İngilizce matematik eğitimi veriliyor.

İlkokul (primary) matematik müfredatında yer alan konular: sayılar, kesirler, ondalık sayılar, yüzdeler, oran, para, ölçüler, ölçme, istatistiksel graflar, geometri, mozaik, hız ve cebirsel yerine koyma'dır. Olasılık konusu bu döneme dahil edilmemiştir. 2008 den bu yana 5. Ve 6. sınıf haricinde hesap makinalarının kullanımına izin verilmiştir. Haftalık matematik ders sayısı birinci sınıfta 7 iken 4. Sınıfta 11'e çıkartılmıştır ve her bir ders 30 dakika sürmektedir. 5. Ve 6. sınıfta matematik ders sayısı 9 , özel kurumlarda ise 13 tür.

Ortaokul (Secondary) matematik müfredatında yer alan konular: tam sayılar, gerçel sayılar, Kartezyen geometri, cebirsel denklemler, graflar, Pisagor teoremi, trigonometri, çember özellikleri, dönüşüm geometrisi, istatistik ve olasılıktır. Buna ek olarak fen bilimleri okuyan öğrenciler bu konuların yanısıra diferansiyel, integral, ileri matematik, ileri geometri ve ileri istatistik ve olasılık dersleri de almaktadır. Ortaokulda bilimsel hesap makinalarının kullanımına izin verilmektedir. Haftalık matematik ders sayısı Special/Express sınıflar için 5, Normal(Academic) için 6 ve Normal(Technical) için 8 veya 9 dur. Anlama gücü çeken çocuklar için hem ilköğretim hem de ortaokul sürecinde ders saatleri arttırılmaktadır.

Üniversite öncesi seviyede yani 16-17 yaşlarında alınan eğitimde matematik zorunlu değildir. Bununla birlikte bu seviyede ki öğrencilerin %95 i Matematik ders çeşitlerinden en az birini almaktadır. Alınan matematik dersleri H1, H2 ve H3 şeklinde farklı alanlarda kullanılmakta ve farklı konular içermektedir. Bu derslerin içerdiği konular aşağıdaki şekilde belirtilmiştir [3]:

H1: temel fonksiyonlar, cebir, graflar ve istatistik

H2: Karmaşık sayılar, fonksiyonlar, graflar, vektörler, cebir, olasılık, istatistik (örnekleme, hipotez testi, korelasyon)

H3: Diferansiyel denklemler, düzlem geometrisi, graf teorisi ve kombinasyonlardan herhangi ikisi ve tüm H2 dersleri

Yapılan araştırmalar sonrası Singapur eğitim sisteminde yer alan matematik müfredat konuları ile Türkiye’de ki müfredat konuları arasında çok büyük farklılıklar olmadığı görülmüştür. Bu nedenle başarıdaki bu farklılıkları müfredat konularına, sınıf yaş durumlarına bağlamak doğru olmayacaktır. Ana sebepler Singapur’da uygulanan matematik anlayışında, öğrenme sürecinde ve öğretmenin özelliklerinde aranmalıdır.

Singapur matematik eğitiminde J. Bruner’in ortaya çıkardığı üç aşamalı öğrenme anlayışı kullanılmaktadır. Bu anlayışa göre öğrenme kişisel gelişim stratejileri göz önünde bulundurularak somuttan soyuta doğru ilerler. Örneğin toplama işlemi için; somut anlatımda bilyeler, görsel anlatımda bar çubuk yöntemi ve abaküsler, soyut anlatımda 2+3 kullanılır. Problem çözmede görsel bir yaklaşım kullanılarak öğrenciler parça bütün ilişkisini daha iyi görebilirler [5].

Singapur’da eğitim birazda kişiye özeldir ve herkes kendi hızında ilerler. Önemli olan konuları tamamlama değil her bir konuyu derinlemesine anlamaktır, bir konu tümüyle anlaşılmadan başka bir konuya geçilmez. Ayrıca matematik eğitiminde etkin bir materyal kullanımı mevcuttur. Bu materyaller konuyu görselleştirmede öğretmene büyük ölçüde yardımcı olmaktadır.

Singapur’da kullanılan matematik anlayışının yanısıra öğretmenlerin niteliği de bu başarının ana sebeplerinden biridir. Bunun en büyük kanıtı Singapur’un PISA 2015 uygulamasında matematik okuryazarlığının yanısıra fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanında da en yüksek puanı alan ülke olmasıdır.

Singapur’da öğretmen niteliği diğer yüksek puanlı ülkelerde de olduğu gibi çok yüksektir. Öğretmen yetiştiren kurumlara ilk üçte birlik dilimde yer alan başarılı öğrenciler alınmaktadır ve bu öğrencilere lisans eğitimleri boyunca yoğun bir pedagojik bilgi ve uygulamaya dönük dersler verilmektedir. Singapur’da yansıtıcı-uygulayıcı öğretmen modeli kullanılmaktadır. Yani öğretmenler bilgisini uygulamaya yansıtabilecek şekilde eğitilmektedir. Öğretmenler sürekli kendilerini geliştirmek ve sürekli öğrenme sağlayabilmek için diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaktadırlar. Bu yoğun meslektaş işbirliği çoğu zaman gelişim seminerlerinde gerçekleştirilmektedir. Singapur’da öğretmen yetiştirilen lisans programlarında staj çok önemlidir. 4 yıl boyunca öğrenciler çeşitli şekillerde staj yapmaktadır. İlk iki yıl derse girmeselerde okulu ve öğretmenleri gözlemleyerek, son iki yılda ise direk derslere girerek satırlarını tamamlamaktadırlar. Türkiye ile kıyaslama yapacak olursak bizde toplamda yapılan staj 8 kredilik iken Singapur’da 21 kredi ile staj tamamlanmaktadır. Singapur’un başarısında öğretmenlerin ders anlatış şekilleri de çok büyük rol oynamaktadır. Öğretmenler öğrenciler arasında gruplar oluşturur ve öğrencilerin birbiriyle tartışmalarını sağlayarak problemi çözmelerini sağlarlar. Türkiye’de ise bu iletişim genelde tek yönlü yani öğretmen ve öğrenci arası iletişimle kısıtlı kalmıştır. Ev ödevi, konusunda ise Singapur’da da ev ödevi verilmektedir ancak ödevin içeriği çok önemlidir. Öğrenciyi ezber ve hazır bilgi bulmaya değil de, öğrenmeye motive edecek ve beceri geliştirecek ödevler tercih edilmektedir [4,5].

2016 yılında Financial Times da yayınlanan “Why Singapore’s kids are so good at maths” yazısında, Singapur Eğitim Sisteminden öğretmenler ve veliler için örnek alınması gereken davranışlar aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir [6].

- Matematik için pozitif bir rol model olun ve hiçbir zaman “Matematikte çok kötüydim” diyerek şikayetçi olmayın çünkü her çocuk biraz kendine güven ve destekle matematikte başarılı olabilir. Bunu çocukların farketmesini sağlayın.
- Çocukların anladıklarını çeşitli yollarla göstermesini sağlayın. Örneğin, sesli konuşarak, resim çizerek veya fiziksel bir model tasarlayarak.
- Problem çözümünde bir çocuğu sadece bulduğu doğru cevap için değil, yaptığı açıklamalar, problem çözümünde gösterdiği sabır, yaptığı hatalar ve denediği çeşitli yollar için övün. Çocuklara öğrenmede, yanlışlar yapmanın ne kadar önmeli olduğunu anlatın.
- Matematiği günlük hayatta çocuklara kullanırın. Örneğin okula giderken kaç farklı renkte araba gördüğünü sorun.
- Problem çözümünde çeşitli yollar olduğunu gösterin. “Benim yaptığım şekilde yapmalısınız” gibi sözler sarf etmeyin. Çocuğa problem çözümünde hangi yöntemi kullandığını ve neden bu yöntemi seçtiğini sorun.

4. Sonuç

Bu çalışmada Türkiye’de ki matematik eğitimini iyileştirme sürecinde bize yardımcı olabilecek Singapur Matematik Eğitim Sistemi incelenmiştir. Bu incelemeler sonrasında iki ülkenin matematik eğitim sürecindeki en önemli farklılıklarının uygulanan matematik anlayışı, öğrenme süreci ve öğretmen özelliklerinde olduğu görülmüştür. Öncelikle yapılması gereken matematik eğitiminde J. Bruner’in ortaya çıkardığı üç aşamalı öğrenme anlayışını kullanmaktır. Yani problem çözmede somuttan soyuta doğru bir anlatım tercih edilmelidir ve mümkün olduğunca anlatımlarda çeşitli materyaller kullanılmalıdır. Ders anlatımları sadece öğretmen-öğrenci iletişimi ile kısıtlanmamalıdır. Öğrencilerin kendi aralarında fikir alışverişi yapabilmelerini sağlayacak ortamlar yaratılmalıdır. Bir diğer önemli güncelleme öğretmen yetiştirme programlarında uygulanmalı ve öğretmenler yansıtıcı-uygulayıcı yani bilgisini uygulamaya yansıtabilecek şekilde eğitilmelidir. Bu nedenle eğitim süreçlerinde stajın önemi arttırılmalıdır. Öğretmenler sürekli kendilerini geliştirmek ve sürekli öğrenme sağlayabilmek için diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmalı ve bolbol sempozyumlara, kongrelere ve seminerlere katılmalıdır. Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bu ve benzeri iyileştirme önerilerinin matematik eğitimine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- [1] Taş, U.E., Arıcı, Ö., Özarkan H. B., Özgürlük, B., PISA 2015 Ulusal Rapor, TC MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Müdürlüğü, Ankara, 2016.
 - [2] Seah, W. T., and Bishop, A. J., Values in mathematics textbooks: A view through two Australasian regions. Paper presented at the 81st Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 2000.
 - [3] Yoong, W. K., and Hoe, L. N., Singapore Education and Mathematics Curriculum, Mathematics Education, pp. 13-47, 2009.
 - [4] Teo, L., Khao, S., Mathematics Teacher education: pre service and in-service programmes: pp. 48-84, 2009.
 - [5] Özkan, L., Singapur Matematik Eğitimi, 2016.
- <http://www.egtmatematik.com/singapurmat/>
- [6] Vassagor J., Why Singapore’s kids are so good at Maths, Financial Times, July 22, 2016. <https://www.ft.com/content/2e4c61f2-4ec8-11e6-8172-e39ecd3b86fc>

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sosyo-bilimsel Olaylara Bakış Açılarının Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği

Emine BİLGE

Karadeniz Teknik Üniversitesi

eminebilge85@gmail.com

Prof. Dr. Hakan Şevki AYVACI

Karadeniz Teknik Üniversitesi

hsayvaci@gmail.com

Özet: Bu çalışmanın amacı; Fen Bilimleri öğretmenlerinin günlük hayatta oluşagelen sosyobilimsel olaylara bakış açılarının farkındalığını belirlemektir. Çalışmanın örneklem grubunda, Trabzon ilinin farklı okullarında görev yapan 10 gönüllü Fen Bilimleri öğretmeni yer almaktadır. Çalışmanın etik kuralları çerçevesinde her bir öğretmene Ö₁, Ö₂, ... , Ö₁₀ kodları verilmiştir. Belirli bir konu üzerinde inceleme yapılması amaçlanıldığından, özel durum metodu çalışmanın yöntemi için uygun bulunmuştur. Çalışma sürecinde elde edilen veriler; 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat ile toplanmıştır. Elde edilen veriler N-Vivo 9 programı yardımıyla içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlarına göre; öğretmenlerin sosyobilimsel olaylar ile ilgili farkındalık olma düzeyleri her bir soru bazında incelenmiş ve beklentileri karşılamadığı tespit edilmiştir. Nitekim çalışmanın bulguları, öğretmenlerin sosyobilimsel olaylar hakkında sadece yoruma dayalı bilgiler sunduklarını ve onların sınırlı bilgiye sahip oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yaşanılan doğada gerçekleşen fen olaylarının sonucunda tartışılan sosyobilimsel olayların sınıf ortamına taşınması (görsel basın ve yayın gibi) veya herhangi bir ders araç-gerecinde (ders kitabı, yardımcı kaynaklar) yer alması önemlidir. Öğrencilerin bu gibi olayları anlamlı bir şekilde öğrenmeleri ve tartışabilmeleri düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu gibi fen olaylarını ilk önce kendilerinin doğru bir şekilde anlamlandırması ve sonrasında öğrencilere gereken bağlamları kurarak aktarmasının gerekliliği dikkate alınmalıdır.

Anahtar sözcük: Fen Bilimleri Öğretmeni, Sosyo-bilimsellik, Fen Olayları

Evaluation of Science Teachers's Views on Socio-Scientific Phenomena: Trabzon of Province Example

Abstract: The aim of this study is to determine awareness of science teachers' views on socio-scientific that can occur in daily life. There are 10 volunteer sciences working in different schools of the province of Trabzon in sample group of the study. Each teacher was given T₁, T₂, ..., T₁₀ codes for ethical rules of working. Case study method is preferred for method. The obtained data were collected by semi-structured interview and video recording consisting of 9 questions. These data were analyzed by content analysis using N-vivo 9 program. According to findings based on findings of the research, it was determined that teachers' level of awareness of socio-scientific encountered in daily life couldn't meet expectation if they were examined on the basis of each question. It is important that socio-scientific events in living environment are brought into classroom or take in any kind of course. Teachers need to make good sense of the science events in order to make meaningful learning for students and then send them to students by setting context to students.

Key words: Science Teacher, Socio-Scientific, Science Events

1. Giriş

Sosyo-bilimsel olaylar çok yönlü bakış açısı ile bakabilen, yalnız bir çözüm yolunu benimsemeyen genel itibarıyla etik ve ahlaki boyutlara önem veren net bir çözüme ulaşmamış olaylardır. Sosyo-bilimsel konuların içeriği çoğunlukla biyo-teknoloji, çevresel problemler ve insan genetiği ile ilgilenmektedir. Yaşanılan çağda en çok işlenen sosyo-bilimsel konular; klonlama, kök hücre, Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO) ve küresel ısınma gibi olaylardır (Öztürk ve Leblebicioğlu, 2015). Sosyo-bilimsel konular; öğrencilerin tecrübelerine, bilime bakış açılarına ve karşılaştıkları sosyal ikilemlere değer vermektedir. Esas önemli olan bilimin teknoloji ve bireylerle olan bağlantılarına karşı tarafa aktarmaktır. Sosyo-bilimsel olayların diğerlerine göre farkı yalnızca bir olay ile ilgili bilimsel doğruları bağlı kalınmadığı aynı anda olayla bağlantılı sosyal, politik, ekonomik ve ahlaki boyutları ile ilişki olmasıdır (Sadler ve Fowler, 2006).

Fen Öğretiminde kullanılan sosyobilimsel olaylar belirli amaçları gütmektedir. Bu amaçların başında 1970'li yılların son dönemlerinde fen bilimleri uzmanlarının öğretiminde bilim-teknoloji-toplum yaklaşımını göz ardı etmemesi olmuştur. Bahsi geçen uzman öğreticiler; öğrencilerin doğal, teknolojik ve sosyal çevre ile ilgili meraklarını desteklemenin, öğrencilerde bilim anlayışı ile ilgili genel ilgilerini artıracaklarını vurgulamışlardır (Aikenhead, 1990). Özellikle de sosyo-bilimsel konular üzerine yapılan araştırmalar son yıllarda belirli bir ivme kazanmıştır. 1980'li yıllarda bilim-teknoloji-toplum yaklaşımı en çok rağbet gören bir araştırma alanı olmuş ve bu disiplinlerarası yaklaşım öğretim programı ve ders kitaplarına entegre edilmiştir. Bir nevi bu yaklaşım, öğrencilerin bilim, teknoloji, ve toplum arasındaki ilişkiyi kavramsallaştırmasını misyon edinmiştir. Aynı zamanda 2000'li yıllarda bilim-teknoloji-toplum arasındaki ilişkiye dahil olarak ahlak, kişisel deneyim ve bilimin doğası kavramları da eklenerek sosyo-bilimsel konular yaklaşımı derinleştirilmiştir (Zeidler, Sadler, Simmons, ve Howes, 2005).

Bu yaklaşım bilim okur-yazarı öğrenciler yetiştirmek amacıyla daha geniş bir alana hizmet etmektedir. Bu bağlamda; Ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda da bilim okur-yazarlığının geliştirilmesi amaçlandığından, bilim okur-yazarlığının entegrasyonu olan sosyo-bilimsel konular öğretim programında ilk olarak Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenme alanında "*Bilim ve teknoloji ile ilgili sosyo-bilimsel problemlerin çözümüne yönelik bilimsel ve ahlaki muhakeme becerilerini kapsadığı*" şeklinde dile getirilmiştir (MEB, 2014). Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenme alanının kapsamında yer alan özelliklerin zaman zaman desteklenmesinin üzerinde durulmaktadır. Söz konusu bu durum, öğretmenlerin ilgisine bağlı kalarak içerik kapsamındaki ünitelerle ilgili yerel, ulusal ya da küresel sosyo-bilimsel olaylar ile sınıf ortamına taşınabilir. Fen bilimleri Dersi Öğretim Programında (MEB, 2017) yer alan çoğu üniteler genetik/klonlama (8. sınıf), küresel ısınma (8. sınıf), sera etkisi (8. sınıf) ve biyo-teknoloji (8. sınıf), nükleer santraller (8. sınıf) bu gereksinimi uyandırmaktadır. Programda yer alan bu konular aslında Ülkemizde sosyo-bilimsel olaylara ortaokul grubu öğrencilerinden başlanarak önem verildiğinin bir göstergesi olmuştur. Bu bağlamda öğrencilere öğretim programı kapsamında yer alan sosyo-bilimsel konuları çağımızın koşullarına uygun bir şekilde öğretmek, öğrencileri hem müfredat temelli eğitimde sabit kılacak hem de yaşadığı toplumda süregelen disiplinlerarası olaylardan mahrum bırakmayacağı düşündürmüştür. Bu hususta eğitimcilerin sosyobilimsel konulara farkındalık seviyesi araştırmacılar için merak konusu olmuştur.

1.1. Problem Cümlesi

Ülkemizin geleceği sayılan öğrencilerin sosyo-bilimsel konulara daha duyarlı olabilmelerini sağlamak amacıyla Fen Bilimleri Öğretmenlerinin sosyo-bilimsel olaylar hakkındaki farkındalıkları nasıldır?

1.2. Alt Problem Cümleleri

- Küresel ısınma nedir? Etkileri nelerdir?
- Sera etkisi nedir? Etkileri nelerdir?

- Nükleer santrallerin çevre üzerinde oluşan etkileri nelerdir?
- Depremın yol açtığı tahribatın sonuçları nelerdir?
- Asit yağmurlarının oluşumu nasıl gerçekleşir? Etkileri nelerdir?
- HES' in (Hidroelektrik Santrali) çevre üzerindeki etkileri nelerdir?
- Klonlama nedir? Bu konu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- GDO (Genetiği değiştirilmiş Organizmalar) nedir? Etkileri nelerdir?
- Organ nakli konusunda düşünceleriniz nelerdir?

2.Yöntem

Bu kısımda çalışmanın yürütülme süreci boyunca; örneklem grubu, çalışmanın yöntemi, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edilme aşamalarından bahsedilmiştir.

2.1.Araştırmanın modeli

Bu araştırmada belirli bir konu üzerinde derinlemesine inceleme yapılması öngörüldüğünden çalışmanın doğasına uygun bulunan özel durum çalışması tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunda Trabzon ilinin farklı ilçelerinde yer alan 10 gönüllü Fen Bilimleri Öğretmeni yer almıştır. Etik kurallar çerçevesi göz önünde bulundurulan bu çalışmada öğretmenlere Ö₁,Ö₂, ... , Ö₁₀ kodları verilmiştir. Çalışmanın verileri 9 açık sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat soruları ile toplanmıştır. Soruların hazırlık aşamasında iki uzman görüşünden yararlanılmış ve gerekli düzenlemeler titizlikle yapılmıştır. Alınan cevaplar doğrultusunda her bir soru bazında bilimsel nitelikte cevaplar ve bilimsel nitelikten uzak cevaplar kategorisinde toplanan ifadeler içerik analizi yapılarak N-Vivo 9 yardımıyla frekans değerleri hesaplanmış ve ilgili tablolarda bulgular kısmında sunulmuştur.

3.Bulgular

Bu bölümde araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin sosyobilimsel konulara yönelik hazırlanan araştırma sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen veriler her bir soru bazında incelenmiş olup ilgili tablolarda açıklanarak sunulmuştur:

3.1.Birinci alt probleme (*Küresel ısınma nedir? Etkileri nelerdir?*) ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilen tabloda çözümlenmiş ve yorumlanmıştır:

Tablo 1. Öğretmenlerin Küresel Isınmanın Ne Olduğu ve Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Cevapların nitelik kategorisi	Cevapların nitelik aralığına göre frekans dağılımı	Cevapların nitelik aralığına göre frekans değerleri	Cevaplar
Bilimsel nitelikte cevaplar	Ö ₁ ,Ö ₂ ,Ö ₄ ,Ö ₆ ,Ö ₇ ,Ö ₁₀	%60	Ö ₄ : 'Küresel ısınma atmosfere bilinçsizce salınan gazların neden olduğu bir olaydır. Bu gazlar CO ₂ , CH ₄ , NO, CFC' dir. Bu gazlar oluşturdukları tabakayla bir katman haline gelerek atmosfer ile dünya arasında yer alıp yerin normalden daha sıcak olmasına neden ve buzullar erir.'
Bilimsel nitelikten uzak cevaplar	Ö ₃ ,Ö ₅ ,Ö ₈ ,Ö ₉	%40	Ö ₁ : 'Zararlı gazların atmosferde birikmesi sonucu oluşur ve doğal afetler oluşur.'

Yukarıda yer alan Tablo 1'de öğretmenlerin Küresel ısınmanın ne olduğu ve etkisi hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerin frekans değerleri yer almaktadır. Bilimsel nitelikte yer alan

cevapların frekans değerinin (%60), bilimsel nitelikten uzak cevapların frekans değerinden (%40) biraz fazla olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Bilimsel nitelikte yer alan cevapların arasında yer alan Ö₄ kodlu öğretmenin küresel ısınmanın tanımını ve etkilerini örneklerle açıkladığı görülürken, bilimsel nitelikten uzak cevapların arasında yer alan Ö₁ kodlu öğretmenin daha kısıtlı cümlelerle kendini ifade ettiği göze çarpmaktadır.

3.2. İkinci alt probleme (*Sera etkisi nedir? Etkileri nelerdir?*) ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilen tabloda çözümlenmiş ve yorumlanmıştır:

Tablo 2. Öğretmenlerin Sera Etkisi ve Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Cevapların nitelik kategorisi	Cevapların nitelik aralığına göre frekans dağılımı	Cevapların nitelik aralığına göre frekans değerleri	Cevaplar
Bilimsel nitelikte cevaplar	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀	%70	Ö ₅ : 'Dünyanın ihtiyacı olan ısıyı sağlayan ve ısı dengesini düzenleyen bir süreç (güneş ışınlarının gazlar tarafından tutulması) denilebilir. Dünyayı yaşanabilir hale getiren sera gazları (Karbon dioksit, ozon, metan, azot oksitler, kloroflorokarbon gazları ve su buharı) artan konsantrasyonu sonucu küresel ısınmaya neden olabilir.'
Bilimsel nitelikten uzak cevaplar	Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈	%30	Ö ₈ : 'Atmosferdeki gazlar yeryüzündeki ısının bir kısmını tutar ve yeryüzünün ısı kaybına engel olurlar.'

Yukarıda yer alan Tablo 2' de öğretmenlerin Sera etkisi ve etkilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerinin frekans değerleri karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel nitelikteki cevapların frekans değerinin (%70), bilimsel nitelikten uzak cevapların frekans değerinden (%30) fazla olduğu görülmektedir. Bilimsel nitelikteki cevapların arasında yer alan Ö₅ kodlu öğretmenin sera etkisini sera gazları ile birlikte açıkladığı görülürken, bilimsel nitelikten uzak cevapların arasında yer alan Ö₈ kodlu öğretmenin sera etkisini genel bir tanımla ifade ettiği tablodan anlaşılmaktadır.

3.3. Üçüncü alt probleme (*Nükleer santrallerin çevre üzerinde oluşan etkileri nelerdir?*) ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilen tabloda çözümlenmiş ve yorumlanmıştır:

Tablo 3. Öğretmenlerin Nükleer Santrallerin Çevre Üzerinde Oluşan Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Cevapların nitelik kategorisi	Cevapların nitelik aralığına göre frekans dağılımı	Cevapların nitelik aralığına göre frekans değerleri	Cevaplar
Bilimsel nitelikte cevaplar	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	%70	Ö ₁ : 'Enerji elde edilirken çevreye yayılan gaz ve sıvı haldeki atıklar çevreye zarar verir. Bu atıkların su, hava ve toprağa karışması insan yaşamını olumsuz yönde etkiler. Nükleer kazalarda radyasyon tehlikesi ortaya çıkar (Örn: Çernobil, Fukushima gibi). Bunun başka rüzgar enerjisi kullanılabilir.'
Bilimsel nitelikten uzak cevaplar	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₈	%30	Ö ₃ : 'Nükleer santrallerin çevreye verdiği CO ₂ gazının emisyonu çok azdır. Bu açıdan görüldüğü ve söylendiği kadar tehlikeli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü çok büyük enerjileri az bir yakıtla sağlayabiliyorsunuz. Tek korku radyasyon, bu da çok nadir görülen kazalarda ortaya çıkıyor. Sistem güvenli olursa kaza riskini çok aza indirgemiş oluruz.'

Yukarıda yer alan Tablo 3’de öğretmenlerin Nükleer santrallerin çevre üzerinde etkisine ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin frekans değerlerinin yer aldığı karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel nitelikteki cevapların frekans değerinin (%70), bilimsel nitelikten uzak cevapların frekans değerinden (%30) yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bilimsel nitelikteki cevapların arasında yer alan Ö₁ kodlu öğretmenin Nükleer santralleri günlük hayatta yer alan örnekleri ile açıkladığı görülürken; bilimsel nitelikten uzak cevapların arasında yer alan Ö₃ kodlu öğretmenin ise subjektif yoruma dayalı cevap verdiği tablodan anlaşılmaktadır.

3.4.Dördüncü alt probleme (Deprem yol açtığı tahribatın sonuçları nelerdir?) ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilen tabloda çözümlenmiş ve yorumlanmıştır:

Tablo 4. Öğretmenlerin Deprem Yol Açtığı Tahribatın Sonuçları Hakkındaki Görüşleri

Cevapların nitelik kategorisi	Cevapların nitelik aralığına göre frekans dağılımı	Cevapların nitelik aralığına göre frekans değerleri	Cevaplar
Bilimsel nitelikte cevaplar	Ö ₁ ,Ö ₄ ,Ö ₆ ,Ö ₇ Ö ₈ ,Ö ₁₀	% 60	Ö ₇ : 'Ülkemiz deprem kuşağı üzerinde yer almaktadır. 17 Ağustos 1999'da Gölcük'te yaşanan depremde; düzenli, güvenli ve sağlam yapılaşmanın olmadığı yerlerde depremlerin tahrip gücü inanılmaz boyutlara ulaşmıştır. Çok sayıda insan hayatını kaybetmiş ve birçok insanın hayatını idam ettirecek gücü kalmamıştır.'
Bilimsel nitelikten uzak cevaplar	Ö ₂ ,Ö ₃ ,Ö ₅ ,Ö ₉	%40	Ö ₅ : "Doğanın dengesi bozulur, kalıcı hasarlar oluşur. İnsanlar göç etmek zorunda kalabilir. Ülke ekonomisi çökebilir."

Yukarıda yer alan Tablo 4’ te öğretmenlerin depremin yol açtığı tahribatın sonuçlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin frekans değerleri verilmektedir. Bilimsel nitelikteki cevapların frekans değeri (%60), bilimsel nitelikte olmayan cevapların frekans değerine (%40) yakın olduğu görülmektedir. Bilimsel nitelikteki cevapların arasında yer alan Ö₇ kodlu öğretmen depremin tahribatının etkilerini örnek bir olay üzerinden açıkladığı görülürken, bilimsel nitelikten uzak cevapların arasında yer alan Ö₅ kodlu öğretmenin depremin tahribat sonuçlarını daha genel cümlelerle ifade ettiği tablodan anlaşılmaktadır.

3.5.Beşinci alt probleme (Asit yağmurlarının oluşumu nasıl gerçekleşir? Etkileri nelerdir?) ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilen tabloda çözümlenmiş ve yorumlanmıştır:

Tablo 5. Öğretmenlerin Asit Yağmurlarının Oluşumu ve Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Cevapların nitelik kategorisi	Cevapların nitelik aralığına göre frekans dağılımı	Cevapların nitelik aralığına göre frekans değerleri	Cevaplar
Bilimsel nitelikte cevaplar	Ö ₃ ,Ö ₄ ,Ö ₆ ,Ö ₇ ,Ö ₈	%50	Ö ₃ : 'Özellikle endüstrinin yoğun olduğu bölgelerde atmosfere karışan SO ₂ ve NO ₂ gibi gazlar su buharı ile reaksiyona girdiğinde oluşan H ₂ SO ₄ ve HNO ₃ 'ün kar, yağmur, çiş ve sis gibi doğal olaylar sonucunda yeryüzüne ulaşmasıdır. Asit yağmurları toprağın yapısını bozarak ağaç köklerinin besinlerden faydalanmasını engeller.'
Bilimsel nitelikten uzak cevaplar	Ö ₁ ,Ö ₂ ,Ö ₅ ,Ö ₉ ,Ö ₁₀	%50	Ö ₁₀ : 'Bazı asitlerin gaz haline gelerek atmosferde su ile birleşmesi sonucu yeryüzüne düşen yağmurdur.'

Yukarıda yer alan Tablo 5' te öğretmenlerin Asit yağmurlarının oluşumuna ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin frekans değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Bilimsel nitelikteki cevapların frekans değerlerinin (%50), bilimsel nitelikten uzak cevapların frekans değeri (%50) ile eşit olduğu göze çarpmaktadır. Bilimsel nitelikteki cevapların arasında yer alan Ö₃ kodlu öğretmenin atmosferde salınan gazlar ile asit yağmurlarını oluşumuna açıklık getirdiği görülürken, bilimsel nitelikten uzak cevapların arasında yer alan Ö₁₀ kodlu öğretmenin asit yağmurlarını oluşturan gazların hangileri olduğunu bahsetmeden genel bir tanım ile ifade ettiği tablodan anlaşılmaktadır.

3.6. Altıncı alt probleme (*Hidroelektrik Santralin çevre üzerindeki etkileri nelerdir?*) ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilen tabloda çözümlenmiş ve yorumlanmıştır:

Tablo 6. Öğretmenlerin Hidroelektrik Santralin Çevre Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Cevapların nitelik kategorisi	Cevapların nitelik aralığına göre frekans dağılımı	Cevapların nitelik aralığına göre frekans değerleri	Cevaplar
Bilimsel nitelikte cevaplar	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉	%70	Ö ₁₀ : 'HES' lerin kuruldukları bölgede bulunan halkın sudan yoksun olması, suda bulunan canlı sayısının azalması hatta tükenmesi, ağaçların tahrip edilmesi, toprağın tahrip edilmesi ve dolayısıyla da diğer canlıların yaşamına müdahale edilmesinden dolayı zararlıdır.'
Bilimsel nitelikten uzak cevaplar	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₁₀	%30	Ö ₂ : 'Gerekli önlemler alındığı sürece teşvik edilmesi ve yapılması gereken tesislerdir.'

Yukarıda yer alan Tablo 6' da öğretmenlerin Hidroelektrik Santralin oluşumuna ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin frekans değerleri karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel nitelikteki cevapların frekans değerinin (%70), bilimsel nitelikten uzak cevapların frekans değerinden (%30) fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bilimsel nitelikteki cevapların arasında yer alan Ö₁₀ kodlu öğretmenin Hidroelektrik santrallerin çevre üzerindeki etkilerini örnekler ile açıklarken, bilimsel nitelikten uzak cevapların arasında yer alan Ö₂ kodlu öğretmenin alınacak önlemler olduğunu ama içeriğinin ne olduğu ifade etmediği tablodan anlaşılmaktadır.

3.7. Yedinci alt probleme (*Klonlama nedir? Bu konu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*) ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilen tabloda çözümlenmiş ve yorumlanmıştır:

Tablo 7. Öğretmenlerin Klonlamanın Ne Olduğu ve Klonlama Hakkındaki Görüşleri

Cevapların nitelik kategorisi	Cevapların nitelik aralığına göre frekans dağılımı	Cevapların nitelik aralığına göre frekans değerleri	Cevaplar
Bilimsel nitelikte cevaplar	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀	%70	Ö ₃ : 'Bir canlının hücresi içindeki kalıtsal materyalin başka bir canlının üreme hücresine yerleştirilmesi ve bu kalıtsal materyalin alındığı canlının birebir özelliklerini taşıyan yeni canlının oluşturulmasına klonlama denir. Bitkilerde, hayvanlarda ve insanların tedavisinde kullanılmasında yarar vardır. Ancak insanların klonlanmasının etik olacağını düşünmüyorum.'
Bilimsel nitelikten uzak cevaplar	Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈	%30	Ö ₅ : "Herhangi bir organizmanın kopyalanması diyebilirim. Üreme amacıyla yapılan klonlamalar bazı nesillerin tükenmesini engelleyebilir diye ifade edebilirim."

Yukarıda yer verilen Tablo 7' ye göre öğretmenlerin klonlamanın ne olduğu hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerin frekans değerleri karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel nitelikteki cevapların frekans değerinin (%70) bilimsel nitelikten uzak cevapların frekans değerinden (%30) yüksek olduğu görülmektedir. Bilimsel nitelikteki cevapların arasında yer alan Ö₃ kodlu öğretmenin klonlamayı kalıtsal materyale vurgu yaparak açıklamaya çalışırken, bilimsel nitelikten uzak cevaplar arasında yer alan Ö₅ kodlu öğretmenin klonlamayı kopyalama işlemi olarak genel bir ifade ile açıkladığı tablodan anlaşılmaktadır.

3.8.Sekizinci alt probleme (Genetiği değiştirilmiş Organizmalar nedir? Etkileri nelerdir?) ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilen tabloda çözümlenmiş ve yorumlanmıştır:

Tablo 8. Öğretmenlerin Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar ve Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Cevapların nitelik kategorisi	Cevapların nitelik aralığına göre frekans dağılımı	Cevapların nitelik aralığına göre frekans değerleri	Cevaplar
Bilimsel nitelikte cevaplar	Ö ₁ ,Ö ₂ ,Ö ₅ ,Ö ₆ ,Ö ₇ , Ö ₈ ,Ö ₉ ,Ö ₁₀	%80	Ö ₂ : 'Bitkinin ya da hayvanın DNA' sındaki genlerin istenen özelliklerinin ortaya çıkarılması için yapılan biyogenetik çalışma ürünleridir. GDO'lu ürünlerin alerjik sorunlara, tarım sektörüne tekel olmasına sebep olabilir. Doğal ürünlerin yok olmasına, yeni hastalıkların ortaya çıkmasına sebep olabilir.'
Bilimsel nitelikten uzak cevaplar	Ö ₃ ,Ö ₄	%20	Ö ₄ : "Bir canlının genetik özelliklerini laboratuvar şartlarında değiştirmektedir. Market ürünlerinin çoğunda GDO'lu ürünler bulunmaktadır. Bu durum insan sağlığını tehdit etmektedir."

Yukarıda yer alan Tablo 8' de öğretmenlerin genetiği değiştirilmiş organizmalar ve etkileri hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerin frekans değerleri karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel nitelikteki cevapların frekans değerinin (%80), bilimsel nitelikten uzak cevapların frekans değerinden (%20) fazla olduğu görülmektedir. Bilimsel nitelikteki cevapların arasında yer alan Ö₂ kodlu öğretmenin genetiği değiştirilmiş organizmalar ile ilgili açıklamaları biyogenetik çalışmaları kapsamında açıkladığı görülürken, bilimsel nitelikten uzak cevapların arasında yer alan Ö₄ kodlu öğretmenin daha genel bir açıklama yaptığı tablodan anlaşılmaktadır.

3.9.Dokuzuncu alt probleme (Organ nakli konusunda düşünceleriniz nelerdir?) ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilen tabloda çözümlenmiş ve yorumlanmıştır:

Tablo 9. Öğretmenlerin Organ Nakli Hakkındaki Görüşleri

Cevapların nitelik kategorisi	Cevapların nitelik aralığına göre frekans dağılımı	Cevapların nitelik aralığına göre frekans değerleri	Cevaplar
Bilimsel nitelikte cevaplar	Ö ₁ ,Ö ₂ ,Ö ₃ ,Ö ₄ Ö ₅ ,Ö ₆ ,Ö ₈ ,Ö ₁₀	%70	Ö ₂ : 'Kalp nakli haricinde önemli bir kısmı canlıdan canlıya nakil edilen organlarımız vardır. Ayrıca karaciğer, böbrek, pankreas, ince bağırsak nakilleri kadavradan alınarak hasta olan kişiye nakledilebilir. Hayat kurtaran bu durum aslında bir canlının yeniden dünyaya karışması gibi geliyor bana.'
Bilimsel nitelikten uzak cevaplar	Ö ₇ ,Ö ₉	%30	Ö ₄ : "Organ nakli için teknik ve teknolojik alt yapı gerekliliğinin sağlanması gerekir. Riskli bir durum diye düşünüyorum."

Yukarıda yer alan Tablo 9’ da öğretmenlerin organ nakli hakkındaki düşüncelerine ilişkin görüşlerinden elde edilen verileri karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel nitelikteki cevapların frekans değerinin (%70), bilimsel nitelikten uzak cevapların frekans değerinden (%30) fazla olduğu görülmektedir. Bilimsel nitelikteki cevapların arasında yer alan Ö₂ kodlu öğretmenin nakile uygun organları örnekleri ile açıklayarak ifade ettiği, bilimsel nitelikten uzak cevapların arasında yer alan Ö₄ kodlu öğretmenin organ nakil işleminin teknolojik yönüyle ele aldığı tablodan anlaşılmaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacında Fen Bilimleri branş öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konulara ne kadar duyarlı olduğu hakkında araştırma yapmak yatmaktadır. Nitekim araştırma sonucuna göre her bir sorudan alınan cevapların frekans yüzdeleri; birinci soruda %60, ikinci soruda %70, üçüncü soruda %70, dördüncü soruda %60, beşinci soruda %50, altıncı soruda % 70, yedinci soruda %70, sekizinci soruda %80 ve dokuzuncu soruda %70 olarak dağılım göstermiştir. Sonuçlarda yer alan frekans değerleri incelendiğinde, değerler öğretmenlerin tamamının sosyobilimsel konulara yatkınlığı olmadığını gözler önüne sermiştir.

Öğretmenler ile gerçekleştirilen mülakatta sorulara derinlemesine cevap veren öğretmenlerin olduğunun yanı sıra yüzeysel cevap veren öğretmenlerin de olduğu tespit edilmiştir. Nitekim birinci soruda öğretmenlere *küresel ısınmanın ne olduğu* hakkında bir soru yöneltilmiş ancak öğretmenlerin %60 frekans değerinde (Bkz. Tablo 1) olan bir kısmı bilimsel nitelikte cevap verebilmiştir. Bu sonuç araştırmacılar için şaşırtıcı bir durum teşkil etmiştir. Öyle ki; küresel ısınma konusu ortaokul grubu öğrencilerinden lise grubu öğrencilerine kadar müfredatta bahsi geçen bir konu olmasına karşın (MEB, 2017) öğretmenlerin bu konuda yetersiz kalması öğretmenlerin konuyu sadece okul yardımcı kitabı ile sınırlı bilgiye sahip olabileceğini düşündürmüştür.

Araştırmada en dikkat çeken kısım beşinci soruda yer alan *asit yağmurları nedir ve etkileri nelerdir* sorusunun öğretmenlerin bilimsel nitelikten uzak cevaplara yatkın olması olmuştur. Bu sorunun ilgili tabloda (Bkz. Tablo 5) frekans değeri %50 olarak tespit edilmiştir. Oysaki ortaokul öğretim programı kazanımlarında (8. Sınıf) “*Asit yağmurlarının oluşum sebepleri ve sonuçlarına değinilir*” (MEB, 2017) ibaresinin yer aldığı göz önünde tutulduğunda öğretmenlerin bu konuya bilimsel olarak uzak kalması, bu yaş grubu öğrencilerini TEOG sınavı odaklı gördüklerinden, sorularda yer alan bilgilerin öncelikli bilinmesi ve öğretmelerin bilgi donanımını sınav kapsamına odaklı şekillendirmesini akıllara getirmiştir.

Ülkemizin deprem kuşağı üzerinde yer aldığı düşünüldüğünde, 17 Ağustos 1999 Gölcük Depreminin hafızalara kazınan etkisi çoğu zaman okul kitaplarında da yer almıştır. Araştırma sorularının içeriğinde yer alan dördüncü soruda *depremin yol açtığı tahribatın sonuçları* öğretmenlere yönetilmiş ancak öğretmenlerin %60 frekans değerinde olan kısmı bilimsel olarak cevap verebilmiştir. Fen Bilimleri dersi kapsamında yer alan konuların çoğuna yakın olan kısmı güncel olayların etrafında döndüğü (sera etkisi, küresel ısınma, klonlama, asit yağmurları, GDO lu yiyecekler vb...) düşünüldüğünde, öğretmenlerin ister istemez bu gibi konulara bilgi dağırcığı ile ilişkileneceği yorumuna yaptırabilir. Ancak sonuçlar bazı öğretmenlerin depremin tahribatlarını herhangi bir bireyin verebileceği cevap doğrultusunda bilgi aktardıklarını göstermiştir.

Öğrencilerin fen bilimleri derslerine karşı bakış açılarındaki çevresel etmenlerin yer aldığı çoğu zaman vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin fen bilimleri dersi ile ilgili bütün kavramları doğru bir şekilde anlayabilmeleri sağlamak için; bu kavramların bir bütün içerisinde değerlendirmelerine olanak sağlanmalıdır. Özellikle de görsel yayın kuruluşlarında (Televizyon programlarında yer alan belgeseller, magazin programları, haber bültenleri, bilim-kurgu filmleri vb..) yer alan haberlerin öğrencilerin fen okur-yazar birey olarak yetişmesinde olumlu ya da olumsuz etkileri vardır (Dhingra, 2003). Bu hususta öğretmenlerin sosyo-bilimsel konuları öğrencilerin gözünden değerlendirmeleri ve doğru ile yanlış ayırt ederek onlara yardımcı olmaları gerekmektedir.

5.Öneriler

Öğretmenler yalnızca sınıf ortamında öğrencilerle iletişime giren bir öğretici olarak değil, aynı zamanda okul dışında bir danışan olarak görüldüğünden; öğretmenlerin güncel olayların özütünü bilmeleri onların mesleğinin üstlendiği misyonunu tamamlayacaktır. Ayrıca eğitimcilerin olası güncel olay veya haberleri takip etmeleri, öğrencileri yaşanan çağa uyum sağlamaları açısından yol göstereceklerine inanıldığından bu husus göz ardı edilmemelidir.

Kaynakça

- Aikenhead, G. S. (1990). *Scientific/technological literacy, criticalreasoning, and classroom practice*. In S. P. Norrisand L. M. Phillips (Eds.), *Foundations of literacy policy in Canada*. Calgary, Alberta, Canada: Detselig Enterprises.
- Dhingra, K. (2003). Thinking about television science: How students understand the nature of science from different program genres. *Journal of research in science teaching*, 40(2), 234-256.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). *İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokullar) 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Öztürk, S., Leblebicioğlu, G. (2015). Sosyo-bilimsel bir konu olan hidroelektrik santraller (HES) hakkında karar verilirken kullanılan irdeleme şekillerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 1-33.
- Sadler, T. D. and Fowler, S. R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation, *WileyInterScience* (www.interscience.wiley.com).
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., and Howes, E. V. (2005) Beyond STS: a research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357- 377.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının 8. Sınıf Öğrencilerinin Kavramsal Anlamalarına ve Araştırma Yapmaya Yönelik Motivasyonlarına Etkisi

Recep AKYEL
Milli Eğitim Bakanlığı
akyelrecep@hotmail.com,
Prof.Dr. Nurettin ŞAHİN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
nsahin@mu.edu.tr

Özet: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında proje grupları seçtikleri konularla ilgili bilgilere ulaşabilmek için araştırmalar yaparak, bilimsel araştırma yapabilme becerileri kazanır ve yaşayarak öğrenirler. Bu çalışmanın amacı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama ve araştırma yapmaya yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Bu amaçla 8. Sınıf konularından biri olan “DNA ve Genetik Kod” konusu proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlenmiştir. Araştırmada, tek gruplu öntest sontest yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 birinci döneminde izmir il merkezindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 29 (19 kız, 10 erkek) sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma öncesi öğrenciler konunun proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işleneceği konusunda bilgilendirilmişlerdir. Uygulamaya başlamadan önce öğretmen tarafından öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarı düzeyleri dikkate alınarak 3-5 kişilik heterojen gruplar oluşturulmuştur. Öğrenciler uygulama başlangıcından 2 hafta sonra gruplarıyla birlikte projelerini tamamlamışlardır. Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Kavramsal Anlama Testi ve Araştırmaya Yönelik Motivasyon Ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Nicel veriler istatistiksel olarak ilişkili örneklem t-Testi ile analiz edilmiştir. Nitel veriler Grup Öz Değerlendirme Formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kavramsal anlamaları ve araştırmaya yönelik motivasyonları üzerinde sontest lehine anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır. Öğrenciler proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamasına ilişkin olumlu görüşlere sahiptirler. Bununla birlikte, yeterli düzeyde işbirlikli çalışmadıklarını grup değerlendirme formlarında belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Proje tabanlı öğrenme, Kavramsal anlama, Motivasyon.

Effect of Project Based Learning Approach on 8th Grade Students' Conceptual Understanding and Motivation Toward Research

Abstract: In the project-based learning approach, project groups study to get information about the subjects they have chosen; gain the skills to do scientific research and learn by living. The purpose of this study is to determine the effect of project-based learning approach on the motivation of 8th grade students' conceptual understanding and motivation toward research. For this purpose, “DNA and Genetic Code”, which is one of the 8th grade subjects, has been processed with project-based learning approach. In the study, a single group pretest- posttest quasi-experimental design was used. The study group consisted of 29 (19 girls, 10 boys) 8th grade students who attended a state secondary school in the provincial center of Izmir in the first period of 2017-2018. Before the study, students were informed about that the course would be taught with a project-based learning approach. Prior to the practice, heterogeneous groups of 3-5 students were formed by the teacher taking into consideration the level of interest, ability, and success of the students. The students completed their projects together with their groups within the 2 weeks after the start of the practice. In order to collect quantitative data in the research, Conceptual Understanding test and Motivation toward Research scale were applied as pretest and posttest. The quantitative data were analyzed by paired samples t-Test. The qualitative data were collected with the Group Self-Evaluation Form. As a result of the analysis of the data; it was found that the project-based learning approach produced statistically significant differences in the students' conceptual understandings and motivation toward research in favor of posttest. Students have positive opinions on the application of the project-based learning approach. However, they have indicated in the group evaluation forms that they cannot work cooperatively at a sufficient level.

Keywords: Project-based learning, Conceptual understanding, Motivation.

1. Giriş

Alan yazında genetik konularına ilişkin çeşitli kavram yanılgıları olduğu, özellikle çekirdek ve DNA ile ilgili bölümlerde kavram yanılgılarına rastlandığı, genetik ile ilgili konuların somut bir şekilde öğretilmesi gerektiği bildirilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin Genetik ve Kromozom kavramları hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve bu iki kavramı karıştırdıkları ortaya konmuştur. Bilgiyi yapılandırmak için deney, bilgisayara dayalı uygulamalar, model yapma gibi uygun etkinlikler ve tartışma ortamı önerilmiştir (Tatar ve Koray, 2005). DNA-gen-Kromozom kavramları arasındaki ilişkiye daha fazla önem verilmesi gerektiği bildirilmiştir. Kullanılan materyal ve geleneksel öğretim yöntemlerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir (Özbudak ve Özkan, 2014). Modern eğitim anlayışı bilgiyi aktarmak yerine “öğrenmeyi öğrenme” etkinliklerine yönelmeyi bir zorunluluk haline getirmiştir (Geçer ve Özel, 2012). Öğrenciler öğrenme sürecine aktif katıldıkları ve kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları zaman bilgileri anlamlı yapılandırabilirler. Öğrenimde amaç, öğrenciye bilgiyi aktarmak yerine, bilgiye ulaşma yollarını öğretmek olmalıdır (Saracaloğlu, Özyılmaz-Akamca, ve Yeşildere, 2006). Proje tabanlı öğrenme yöntemi, öğrencilerin bilgiyi almak yerine bilgiyi yapılandırdıkları, bilgiyi kullandıkları ve hatta bilgiyi ürüne dönüştürdükleri bir yöntemdir (Gültekin, 2005). Fen derslerinde öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri günlük yaşama transfer edebilmesi için kullanılacak metotların başında proje tabanlı öğrenme gelmektedir (Korkmaz ve Kaptan 2001). Farklı alanlarda yapılan araştırmalar bu yaklaşımın öğrencilerin başarılarını ve derse karşı olan tutumlarını arttırdığını ortaya koymuştur (Bayram ve Seloni 2014). Bu çalışmanın amacı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama ve araştırma yapmaya yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Bu amaçla 8. sınıf “DNA ve Genetik Kod” konusu proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlenmiştir.

2. Yöntem

Araştırmada, tek gruplu ön test son test yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma öncesi öğrenciler konunun proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işleneceği konusunda bilgilendirilmişlerdir. Uygulamaya başlamadan önce öğretmen tarafından öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarı düzeyleri dikkate alınarak 3-5 kişilik heterojen gruplar oluşturulmuştur. öğrenciler uygulama başlangıcından 2 hafta sonra gruplarıyla birlikte projelerini tamamlamışlardır.

2.1. Araştırma soruları

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi nasıldır.
- 2) Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin araştırmaya ve işbirliğine yönelik motivasyonları üzerine etkisi nasıldır.
- 3) Öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamasına ilişkin görüşleri nedir.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 birinci döneminde izmir il merkezindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 29 (19 kız, 10 erkek) 8.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada Nicel verileri toplamak amacıyla; araştırmacılar tarafından Kavramsal Anlama testi hazırlanmış ve Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ölçeğinin (Dede ve Yaman, 2008) araştırmaya ve işbirliğine yönelik motivasyonları ölçen iki alt boyutundaki sorular, öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Nicel veriler istatistiksel olarak ilişkili örneklem t-Testi ile analiz edilmiştir. Uygulamaya yönelik performans düzeyi ve öğrenci görüşleri, Proje Değerlendirme Formu ve Grup Öz Değerlendirme Formu ile toplanmıştır. DNA ve Genetik kod konusundaki kavramsal anlama testi için cevap anahtarı

hazırlanmış ve puanlama “Kavram Sayısal Değerlendirme Çizelgesi” dikkate alınarak yapılmıştır (Tablo 1). Elde edilen veriler SPSS paket programında normallik varsayımları sınanarak analize tabi tutulmuştur.

Tablo 1

Kavram Sayısal Değerlendirme Çizelgesi

Sayısal Değer	Kavramın Öğrenilmiş Olma Derecesi
0 Puan	Boş veya ilişkisiz Cevap
1 Puan	Kavram Yanılgılı veya Yanlış Cevap
2 Puan	Kısmen Doğru Cevap
3 Puan	Doğru cevap

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birinci araştırma sorusu olan “Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi nasıldır” ile ilgili olarak sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin kavramsal anlamalarına yönelik öntest, sontest ilişkili t-testi sonuçları

	N	\bar{X}	SS	t	p
Kavramsal Anlama (ÖT)	29	4,31	1,929	-7,501	,000*
Kavram Anlama (ST)	29	8,27	3,711		

*P<0.05 fark anlamlı

Tablo 2’deki sonuçlara göre ön-test son-test sonuçları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (t=-7,501, p<0,000).

İkinci araştırma sorusu olan “Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin araştırmaya ve işbirliğine yönelik motivasyonları üzerine etkisi nasıldır” ile ilgili olarak sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin araştırmaya yönelik motivasyonlarıyla ilgili öntest, sontest ilişkili t-testi sonuçları

	N	\bar{X}	SS	t	p
Araştırma motivasyon (ÖT)	29	22,86	4,771	-2,382	,024*
Araştırma motivasyon (ST)	29	24,68	3,910		

*P<0.05 fark anlamlı

Tablo 3’deki sonuçlara göre ön-test son-test sonuçları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (t=-2,382, p<0,024).

Tablo 4

Öğrencilerin işbirliğine yönelik motivasyonlarıyla ilgili öntest, sontest ilişkili t-testi sonuçları

	N	\bar{X}	SS	t	p
İşbirliği motivasyon (ÖT)	29	16,58	2,822	-,694	,493*
İşbirliği motivasyon (ST)	29	16,89	1,988		

*P>0.05 fark anlamsız

Tablo 4’deki sonuçlara göre ön-test son-test sonuçları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (t=-,694, p<0,493).

Üçüncü araştırma sorusu olan “Öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamasına ilişkin görüşleri nedir” ile ilgili olarak aşağıdaki şekilde görüş bildirmişlerdir.

“Grup arkadaşımızın maketi yapma sırasında yanımızda olmaması, en büyük problemimizdi. (Grup-1)”

“Görev dağılımını geç yapmamız ve sorumluluklarımızı zamanında yetiştirme sıkıntımız en büyük problemdi. (Grup-2)”

“Verimli çalıştığımızı düşünüyoruz ama bazı malzemelerin gerekli olduğunu düşünemedik. (Grup-3)”

“Zaman kararlaştırma ve buluşma konusunda sıkıntı yaşadık. (Grup-4)”

“Görev dağılımının ve anlatımın iyi olmaması en büyük problemdi. (Grup-5)”

“Araştırma yapmak ve ortaya fikirler atmak konusunda çok iyiydik. Ortada bir sürü seçenek olduğu için, hangisinin daha doğru ve güzel yapacağımıza emin olamadık. (Grup-6)”

“Arkadaşımızın çalışmalara katılmak istememesi en büyük problemdi. (Grup-7)”

Genel olarak; öğrenciler grup çalışmalarında yeterli düzeyde işbirlikli çalışmadıklarını grup değerlendirme formlarında belirtmişlerdir. DNA ve Genetik Kod konusunun proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğrenilmesinin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler daha önce yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Değirmenci, 2011; Ülküdar, 2016). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon testi sonucunda elde edilen sonuçlar Çıbık'ın (2009) yaptığı çalışmayla benzer sonuçlar içermektedir.

Proje tabanlı öğrenmede öğrenci öğrenme hedeflerini içerecek ve istedik etkinlikleri kapsayıcı bir proje problemi belirlerken, öğretmen rehberliğine gereksinim duymaktadır. Proje problemi belirlenirken öğrencinin kendi merak, ilgi ve yeteneklerine uygun olmalıdır. Öğretmenin proje gruplarıyla düzenli aralıklarla toplantı yapması, öğrencilere gerekli materyal ve kaynaklara ulaşmada yardımcı olması önemlidir. En önemlisi, proje öğrencilerin sorumluluk ve başarı duygusunu tatmasına uygun olmalıdır.

Kaynaklar

- Bayram, H., Seloni, Ş.R. (2014). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi başarılarına, kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 71-84.
- Çıbık, A.S. (2009). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi, *İlköğretim Online*, 8(1), 36-47.
- Dede, Y., Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Değirmenci, Ş. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde ‘canlılar ve enerji ilişkileri’ ünitesinin öğretilmesinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Geçer, A. ve Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1-26.
- Gültekin, M. (2005). İlköğretim besinci sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme ürünlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 517-556.
- Korkmaz, H., Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.

- Özbudak, Z., Özkan, M. (2014). İnsanda bazı kalıtsal özelliklerin 5E modeline dayalı etkinliklerle öğretiminin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 185-206.
- Saracaloğlu, A. S., Özyılmaz-Akamca, G., Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-260.
- Tatar, N., Koray, Ö. C. (2005). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin “genetik” ünitesi hakkındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 415-426.
- Ülküdar, M.A. (2016). Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Amasya.

Girişimci Üniversite: Öğrenci Beklentileri Üzerine Bir Değerlendirme

Doç. Dr. İbrahim ÇANKAYA

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ibrahim.cankaya@usak.edu.tr

Engin Öztürk

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

enginozturk@rocketmail.com

Özet: Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin kendi branşları dışında ihtisas (uzmanlık) belgesine sahip olmak istedikleri meslekleri belirlemektir. Çalışma, nitel araştırma yönteminde durum desenli bir çalışmadır. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Uşak Üniversitesi Fen Fakültesi ve Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Fen Fakültesinden 50 öğrenci, Mühendislik Fakültesinden 50 öğrenci olmak üzere toplam 100 öğrenci ile görüşülmüştür. Veriler, “kendi branşınız dışında uzmanlık sahibi olmak istediğiniz üç mesleği sırasıyla yazınız” biçimindeki yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Fakültele göre öğrencilerin uzmanlık belgesine sahibi olmak istedikleri meslekler NVİVO 11 paket programında içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin uzmanlaşmaya yönelik beklentilerine ilişkin görüşleri paket programda grafikler şeklinde gösterilmiştir. Fen Fakültesinde okuyan öğrencilerin kendi branşı dışında uzmanlık belgesine en çok sahip olmak istedikleri meslekler; Acil tıbbi hizmetler uzmanı, bilgisayar programlama, ilk yardım uzmanı, laborant, işaret dili uzmanı, İngilizce ve Rusça tercümanı, antrenörlük olarak yer almıştır. Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin kendi branşı dışında uzmanlık belgesine en fazla sahip olmak istedikleri alanlar ise; Bilgisayar programlama uzmanı, İngilizce tercüman, iş sağlığı ve güvenliği uzmanı, girişimcilik, gıda güvenliği ve denetimi uzmanı, gayrimenkul danışmanlığı ve yatırım danışmanlığı olarak yer almıştır. Üniversitelerin öğretim programları gerek öğrenci beklentileri, gerek piyasa beklentilerine hızlı uyum sağlayabilmek için uzmanlaşmaya dönük yeniden yapılandırılmalıdır. Üniversiteler öncelikle sürekli eğitim merkezleri aracılığıyla öğrenci beklentilerine dönük uzmanlık sertifika kurslarına ağırlık vermelidir.

Anahtar Sözcükler: Üniversitelerin ihtisaslaşması, girişimci üniversite, öğrenci beklentileri.

Entrepreneurship University: An Evaluation On Student Expectations

Abstract: The aim of this study is to determine the specializing certificates that the students would like to have outside their vocation. This is a qualitative study in case study pattern. The study group consists of 50 students studying in each of Uşak University’s Science and Engineering Faculties in 2017-2018 education year, totaling 100. Data has been collected by a semi structured interview form and have been analyzed with NVİVO 11. The results have been presented in graphics. Preferred specializing areas of the Science faculty students have been found out as emergency medical services, computer programming, first aid, English and Russian interpreter, sign language, lab assistance and sports coaching. engineering students have preferred computer programming, English interpreter, occupational health and safety, entrepreneurship, food safety and supervision, and real estate and Investment Consultancy fields. Curricula in the universities should be restructured according to the student expectations and the market requirements in order to let the graduates rapidly adapt into the ever changing working conditions. Utilizing their continuing education centers, the universities should open courses to meet student and market demand.

Keywords: Specialized universities, Entrepreneur universities, student expectations.

1. Giriş

Girişimci üniversite, yeni kuşak veya üçüncü kuşak üniversiteler arasında nitelendirilmektedir. Girişimci üniversite modelinde devlet, üniversite hizmetlerinin sağlayıcısı olmaktan çok düzenleyicisi olma görevini üstlenmektedir. Üniversiteler, mali sorunlarını gidermek için ihtiyaçlarını öğrencilerinden, üniversite-sanayi ve çevre işbirliği aracılığı ile piyasalardan karşılar (Arap,2010). 20 yüzyılın ikinci yarısından itibaren başta ABD ve Avrupa Birliği Ülkelerindeki birçok farklı fakülteyi bünyesinde barındıran kitle üniversiteler yerine; piyasaların beklentilerine ve bireylerin yeteneklerine göre dönüşebilen, esnek, yalın örgüt biçimindeki üniversite modeli giderek ivme kazanmaya başlamıştır. Üniversiteler değişen dünya ile birlikte değişim süreci içerisindeyler. Tarihsel süreç içinde üniversiteler bilim odaklı birinci kuşak üniversitelerden, eğitim ve araştırma odaklı ikinci kuşak üniversitelere, son dönemde de girişimci ve toplumla bütünleşen üçüncü kuşak üniversitelere doğru dönüşüm yaşamaktadırlar. Bu dönüşümü başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için üniversiteler, sanayi sektörü ile işbirliği yapmak, toplumla iç içe olmak, nitelikli akademisyen kadrosunu kurmak ve nitelikli öğrencileri seçip yetiştirmek durumundadırlar (Çiftçi,2010). Bu bağlamda Türk Üniversitelerinin girişimci üniversite olma yolunda karşı karşıya kaldıkları en önemli sorunların başında; güçlü kamu bürokrasisi, üniversite - sanayi işbirliğinin istenilen düzeyde olmaması, düşük gelir otomasyonu, üniversitelerin öğrenci ve çevre beklentilerine hızlı cevap verememeleri yer almaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin kendi branşları dışında ihtisas (uzmanlık) belgesine sahip olmak istedikleri meslekleri belirleyerek, üniversiteler açısından iç müşteri beklentilerini saptamaya çalışmaktır.

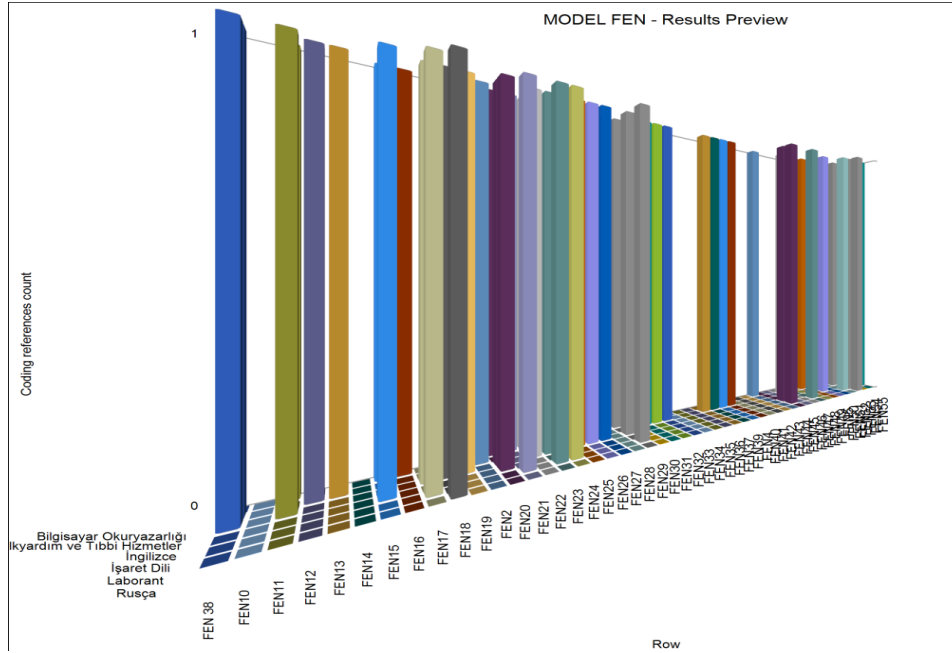
2. Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yönteminde durum desenli bir çalışmadır. Durum çalışması, güncel olan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlarda bu durumun sebeplerini, nedenleri ve sonuçlarını anlamak, tanımlamak ve betimlemek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Odabaşı, Kabakçı ve Yurdakul,2017). Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Uşak Üniversitesi Fen Fakültesi ve Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Fen Fakültesinden 50 öğrenci, Mühendislik Fakültesinden 50 öğrenci olmak üzere toplam 100 öğrencinin görüşme formuyla görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Görüşme formu, “*kendi branşınız dışında uzmanlık belgesi sahibi olmak istediğiniz üç mesleği sırasıyla yazınız*” biçiminde yarı yapılandırılmış bir ifadeden oluşmaktadır. Görüşme formu ile ilgili olarak öncelikle Eğitim Bilimleri Bölümünden iki, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde bir olmak üzere toplam üç öğretim üyesinin görüşüne sunulacak uzman görüşü sağlanmıştır. Fakültele göre öğrencilerin uzmanlık belgesine sahip olmak istedikleri alanlara ilişkin görüşleri NVİVO 11 paket programında ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Bu kısımda fen ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formuna yazılı olarak verdikleri cevapların analizi ile ortaya çıkan sonuçların çizelge 1 ve 2’de gösterimi yer almaktadır.

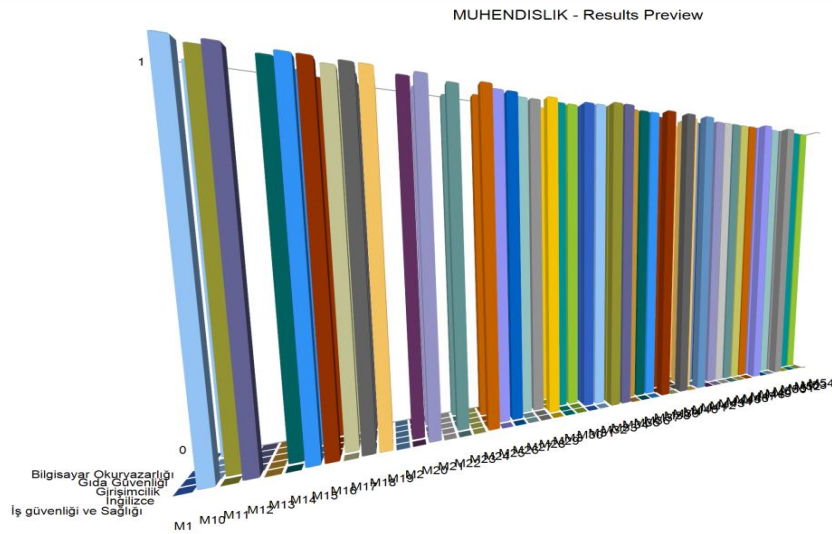
Fen Fakültesi Öğrencilerinin En Fazla Uzmanlık Sertifikasına Sahip Olmak İstedikleri Meslekler



Fen Fakültesi bünyesindeki öğrencilerinin uzmanlaşmaya yönelik beklentilerine ilişkin görüşleri paket programda sınıflandırılarak grafikler şeklinde gösterilmiştir. Fen Fakültesinde okuyan öğrencilerin kendi alanı dışında uzmanlık belgesine en çok sahip olmak istedikleri meslekler arasında; *Acil tıbbi hizmetler uzmanı, bilgisayar programlama uzmanı, ilk yardım uzmanı, laborant, işaret dili uzmanı, İngilizce tercümanı ve Rusça tercümanı sertifikası, antrenörlük sertifikası* yer almıştır. Fen fakültesi öğrencilerinin teknik eleman olarak uzmanlık sertifikasına sahip olma eğilimi içerisinde oldukları görülmüştür.

Çizelge 2

Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin En Fazla Uzmanlık Sertifikasına Sahip Olmak İstedikleri Meslekler



Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin kendi alanı dışında en fazla uzmanlık belgesine sahip olmak istedikleri meslekler ise; *Bilgisayar programlama uzmanı, İngilizce tercüman, iş sağlığı ve güvenliği uzmanı, girişimcilik, gıda güvenliği ve denetimi uzmanı, gayrimenkul danışmanlığı, yatırım danışmanlığı* yer almıştır. Girişimcilik sertifikasına sahip olmak konusunda mühendislik fakültesi öğrencilerinin fen fakültesi öğrencilerine göre daha eğilimli oldukları görülmüştür.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri alan dışında en fazla uzmanlık sertifikasına sahip olmak istedikleri meslekler değerlendirildiğinde; yükseköğretimde uzmanlaşmanın ve istihdam edilebilirliğin stratejik iki unsur olarak öne çıktığı görülmektedir. Yeni kuşak üniversite olarak kabul edilen girişimci üniversiteler açısından da uzmanlaşma ve istihdam edilebilirlik oldukça fazla öneme sahiptir. Fen ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin uzmanlık sertifikasına en fazla sahip olmak istedikleri meslekler arasında; tercüman, iş güvenliği ve iş sağlığı uzmanı, danışmanlık hizmetleri, kamu denetmeni, iletişim uzmanı, laborant, ilk yardım hizmetleri ve acil sağlık hizmetleri yer almıştır.

Dünya Ticaret Örgütü'nün (ILO,2011) Türkiye'de 2020 "*Kamu İstihdam Oranı Beklentileri Raporunda*" profesyonel destek hizmetlerinin (*yeminli tercüman, iş güvenliği, danışmanlık hizmetleri, kamu denetçiliği, özel iletişim uzmanı*) istihdam beklentisi %5.1, mimarlık tasarım ve bilişim sektörünün (*bilgisayar programcılığı*) istihdam beklentisi %13.0, yardımcı sağlık hizmetlerinin (*laborant, ilk yardım uzmanı, acil tıbbi hizmetler*) istihdam beklentisi %1.2 oranlarında tahmin edilmektedir. Öğrencilerin uzmanlık sertifikasına sahip olmak istedikleri mesleklerin Belirli oranlarda kamuda istihdam edilebilirliğinin olduğu görülmektedir. Üniversiteler, ders programlarını gerek öğrenci beklentileri, gerek piyasa beklentilerine hızlı uyum sağlayabilmek için uzmanlaşmaya dönük zenginleştirmelidir. Üniversiteler sürekli eğitim merkezleri ve yaşam boyu öğrenme merkezleri aracılığı ile öğrencilere, yetişkinlere ve iş dünyasına yönelik mesleki beceri kazandırmaya dönük *uzmanlık eğitimlerine* ağırlık vermelidir. Üniversiteler, yabancı dil konuşma ve tercümanlığa yönelik yurt içi ve yurt dışı dil eğitim şirketleri ile işbirliği yaparak öncelikle kendi öğrencilerine yönelik öğrenme fırsatları sağlamalıdır.

Kaynaklar

- Arap, S. K. (2010) Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1),1-29.
- Çiftçi, M. (2010). Girişimci üniversite ve üçüncü kuşak üniversiteler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 341-348.
- International Labour Organization (2011). *Türkiye'de mesleki görünüm*. Ankara: Copyright Çalışma Ofisi.
- Ozan, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Y. I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 369-385.

Fen Bilgisi Sınıfları Teknolojik Koşullarının Fen Bilgisi Öğretmenleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Öğr. Gör. Dr. Ulaş KUBAT

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ulaskubat@mu.edu.tr

Özet: Geleneksel eğitimde temel bilgi kaynağı kitaplar iken, internet aracılığı ile dünyadaki birçok bilgi kaynaklarına ulaşım yolu açılmıştır. İnternetin hızlı gelişimi geleneksel zaman ve mekân kavramını değiştirerek istenilen anda bilgiye ulaşma olanağı ortaya çıkmıştır. Eğitimde teknoloji kullanımı her ne kadar öğretmen ve öğrenciye büyük olanaklar sunsa da bunlardan yararlanmak için gerekli bilgi ve beceriye sahip değilse, bu teknolojileri sınıf ortamında uygulamak çok zordur. Bu çalışmanın amacı fen bilgisi sınıflarının teknolojik şartlarının fen bilgisi öğretmenleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Günümüzde öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin birçok rolü vardır. Öğretmenin hem teknoloji kullanma hem de teknolojiyi öğrenerek öğrencilerine öğretmek gibi çok önemli bir görevi vardır. Öğretme sürecinde teknolojinin kullanılması ile öğrenciler bilgisayar aracılığı ile bireysel olarak çalışabilecekleri ortam bulabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında uygun zaman ve mekânda sınıfta teknoloji kullanımı öğretmen ve öğrencinin işini kolaylaştırmaktadır. Bu amaç doğrultusunda amaçsal örneklem yönteminin kullanıldığı araştırmada 20 fen bilimleri öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış (Semi-structured interview form) görüşme formu kullanılmıştır. Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik literatür taraması sonucunda görüşme soruları hazırlanmıştır. Daha sonra fen Bilimleri öğretmenleri ve öğretim üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu son hali verilerek uygulamaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre bazı fen bilgisi sınıfları ve laboratuvarlarında bilgisayar, internet, projeksiyon bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca görüşme yapılan fen bilgisi öğretmenlerinin yarısı deney malzemelerinin temininde büyük sıkıntılar yaşadıklarını vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi, Fen bilgisi öğretmeni, Teknolojik koşullar.

The Evaluation of Technological Conditions of the Science Classrooms According to Science Teachers' Opinion

While the main source of information in traditional education is books, access to many information sources in the world has been opened via the internet. The rapid development of the Internet has changed the concept of traditional time and space and the opportunity to reach the desired information has emerged. The use of technology in education is very difficult to implement in the classroom environment, provided that teachers and students offer great opportunities but do not have the knowledge and skills to take advantage of them. The purpose of this study is to evaluate the technological conditions of the science classes of interest according to the views of science teachers. In today's learning-teaching process, the teacher has many roles. The teacher has a very important task, such as using technology and learning technology to teach his students. With the use of technology in the teaching process, students can find an environment where they can work individually through computers. From this point of view, the use of technology in classrooms at appropriate times and places facilitates the work of teachers and learners. For this purpose, 20 science teachers constitute the study group in the research using the objective sampling method. Qualitative research method was used in the research. Semi-structured interview form was used as a data collection tool. Interview questions were prepared as a result of literature search for technology use in education. Then semi-structured interview form was put into final form in accordance with the opinions and suggestions of science teachers and faculty members. According to the results of the research, some science classes and laboratories did not have computer, internet, projection. In addition, half of the interviewed science teachers emphasized that there was great difficulty in providing the test materials.

Keywords: Science, Science teacher, Technological conditions.

1. Giriş

Öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıf ortamını planlamak, oluşturmak ve zengin bir öğrenme ortamı haline getirmek öğretmenin öncelikli görevleri arasındadır. Öğretmenler etkinlikleri planlarken, sınıfın fiziksel çevresinin düzenlenmesiyle ilgili bir takım kararlar alırlar. Dolayısı ile sınıf, çeşitli öğretim etkinliklerini en iyi şekilde yapmak için düzenlenmelidir. Teknolojinin etkili kullanımı öğrencilerin öğretim hedeflerine zamanında ulaşmasına yardımcı olabilir. Görsel, işitsel, hareket gibi görerek ve yaşayarak zengin uyarcı bir öğrenme ortamı öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Sınıfta yerinde ve zamanında kullanılan teknolojik araç ve gereçler kazanımların gerçekleştirilmesine yardımcı olur. O halde öğretmenin teknolojiyi sınıfında yerinde ve zamanında kullanma gibi bir görevi de vardır. Teknolojik araç ve gereçlerin eğitimdeki önemli katkılarından biriside etkili ders materyali hazırlanmasına yardımcı olmasıdır. Teknoloji kullanılarak öğrencilerin daha fazla duyu organlarına hitap değişik türden öğretim materyalleri hazırlanabilir. Öğretim görsel-işitsel araçlarla sunulduğu takdirde öğrencilerin dikkatini çekecek, öğrencide duygusal tepkiler yaratarak, öğrenciyi motive edecektir (Yalın, 2003)

Öğrencinin ihtiyaçlarına uygun hazırlanan bir öğretim materyali, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yaparak yaşayarak bir öğrenme ortamı yaratabilir. Öğrenme sürecinin verimli olabilmesi için sadece teknolojik araç gereçleri kullanmak yetmez. Bunların yanı sıra öğretmenin öğretim yöntem ilkeleri, sınıf yönetimi, iletişimi, çocuk gelişimi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ders materyali hazırlamayı da çok iyi bilmesi gerekir. Öğretmen teori ve uygulama bütünlüğünü iyi bir şekilde sağladığı zaman teknolojik araçları sınıfında en üst düzeyde kullanabilir. Böylelikle sınıfını öğrenmeye elverişli zengin bir öğrenme çevresi oluşturur. Bilgisayarlar sınıfta artık yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bilgisayar programları, çizim, grafik, problem çözümü gibi amaçlar için kullanılmaktadır. Hatta günümüzde akıllı tahtalar birçok öğretmenin kullanımına sunulmuştur. Geleneksel olarak kullanılan kalem, tahta, defter gibi araçların yanı sıra günümüzde bilgisayar gibi teknolojik araç gereçler öğrenme öğretme süreci içerisinde kullanılmaktadır. Öğrenmede duyu organlarının işin içine katılması çok önemlidir. Bu bağlamda teknoloji temelli araçlar ve materyaller buna hizmet edebilir. Bazı bilgisayar programları öğretmen ve öğrencilerin konuya yönelik çeşitli bilgileri, fotoğraf, video, ses, animasyon, müzik, metin, grafik veya grafik halinde görsel ve işitsel olarak öğrenmesine yardımcı olur. Öğrenme ortamının bir çok duyu organına hitap eden araç-gereçlerle donatılması ile öğrenmenin daha kalıcı ve daha etkili olması sağlanabilir. Bireyin ne kadar çok duyu organına hitap edilirse öğrenme o derece iyi olur (Çilenti, 1991).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi sınıflarının teknolojik şartlarının fen bilgisi öğretmenleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Günümüzde öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin birçok rolü vardır. Öğretmenin hem teknoloji kullanma hem de teknolojiyi öğrenerek öğrencilerine öğretmek gibi çok önemli bir görevi vardır. Öğretme sürecinde teknolojinin kullanılması ile öğrenciler bilgisayar aracılığı ile bireysel olarak çalışabilecekleri ortam bulabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında uygun zaman ve mekânda sınıfta teknoloji kullanımı öğretmen ve öğrencinin işini kolaylaştırmaktadır.

Çalışma Gurubu ve Veri Toplama Araçları

Bu amaç doğrultusunda amaçsal örneklem yönteminin kullanıldığı araştırmada 20 fen bilimleri öğretmeni çalışma gurubunu oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış (Semi-structuredinterview form) görüşme formu kullanılmıştır. Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik literatür taraması sonucunda görüşme soruları hazırlanmıştır. Daha sonra fen Bilimleri öğretmenleri ve öğretim üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu son hali verilerek uygulamaya konulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler araştırmacı ve diğer bir fen eğitimcisi tarafından kodlanıp, kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %91,22 olarak hesaplanmıştır. Bu amaçla Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre bazı fen bilgisi sınıfları ve laboratuvarlarında bilgisayar, internet, projeksiyon bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca görüşme yapılan fen bilgisi öğretmenlerinin yarısı deney malzemelerinin temininde büyük sıkıntılar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Öğrenme ortamında da internetin kullanımı artık vazgeçilmez hale gelmiş olup internet kullanımı sosyal, bilişsel ve teknolojik olarak öğrenme öğretme sürecinin zenginleştirmesini sağlamaktadır. Sınıfta sunum yapma, proje hazırlama, istenilen bilgilere ulaşma ve haberleşme gibi birçok alanda internet sınıflarda ve okullarda yaygın şekilde kullanılmaktadır. O halde öğretmene düşen görev öğrencinin bireysel farklılığını dikkate alan ve öğrencinin tercih ettiği öğrenme stratejisini işin içine katan teknolojik araç gereç ve materyalleri öğrenme öğretme sürecinde kullanmaktır. Böylelikle modern çağa uyum sağlayabilen öğrenciler yetiştirebiliriz. Öğrencinin motivasyon ve ilgisini artırması, bireysel farklılıkları desteklemesi gibi büyük yararları olmasına rağmen araştırma sonuçlarına göre bazı fen bilgisi sınıflarında bilgisayar, internet, projeksiyon ve deney malzemelerindeki eksikler zengin bir öğrenme ortamı oluşturulması için bir engel olduğu belirtilebilir. Bu tür eksikliklerin öğrencilerin ilgi, dikkat ve motivasyonunu azaltarak kalıcı öğrenmenin önünde büyük bir engel olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Çilenti, K. (1991). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, Sage Publications, California.
- Yalın, H.İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamaları Sürecinde Eğitim Ortamının Düzenlenmesine Yönelik Görüşleri

Öğr. Gör. Dr. Ulaş KUBAT

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ulaskubat@mu.edu.tr

Özet: Okulların fiziki koşulları öğrencinin akademik başarısında oldukça önemlidir. Bu yönüyle sınıf ortamının düzenlenmesi öğrenme sürecinde oldukça önemlidir. Sınıf ortamının düzenlenmesinde iyi aydınlatılmış, iyi ısınan, oturma sıraları rahat gibi değişkenlerin önemini yanı sıra sınıf içinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimi de oldukça önemlidir. Diğer bir deyişle sınıf ortamının düzenlenmesi, sadece fiziki düzenleme olmayıp, sınıf içi iletişimi ve etkileşimde olduğu söylenebilir. Bu nedenle sınıfta demokratik bir sınıf ortamı oluşturulması öğrencinin kendisini rahat bir şekilde ifade etmesine yardımcı edecektir. Böylelikle öğrenciler eleştirel düşünme ve üst düzey düşünme becerileri kazanabilecektir. Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının okul uygulamaları sırasında tespit ettikleri sınıf düzenlemesindeki eksiklikleri ve bunlara yönelik çözümlerin neler olabileceğini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 26 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Literatür taraması sonucu hazırlanan sorular uzman görüşü sonucu son hali verilerek uygulamam konulmuştur. Görüşme formlarına ilişkin nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıfların fiziki koşullarında bir çok eksiklikler tespit edilmiştir. Fen bilgisi sınıf ve laboratuvarlarında deney masaları ve malzemeleri, malzeme dolapları, okulun alt yapı, araç-gereç ve teknolojik koşullarında (bilgisayar, internet, projeksiyon) eksiklikler olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca oturma düzeni olarak çoğunlukla sınıf tartışması ve küçük grup aktiviteleri için uygun olmayan en geleneksel yöntem olan sıraların dizi halinde zemine tutturulduğu düzen kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır. Öğrenciler ve öğretmenin yüz yüze birbiriyle rahat iletişim kurabileceği U şeklinde sınıf düzenlenmesinin ise çok az kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi öğretmen adayı, Okul uygulaması, Eğitim ortamı düzenlemesi.

Organization of Educational Environment During School Practice in Views of Pre-Service Science Teachers

The physical conditions of schools are very important to the academic success of the student. In this respect, the arrangement of the classroom environment is very important in the learning process. In the arrangement of the classroom environment, teacher-student and student-student communication is also very important in the classroom, as well as the importance of variables such as well-illuminated, well-warming and comfortable seating. In other words, it can be said that the arrangement of the classroom environment is not only physical arrangement but also communication and interaction in the classroom. For this reason, establishing a democratic classroom environment in the classroom will help the student to express himself comfortably. Thus, students will gain critical thinking and high-level thinking skills. The aim of this study is to reveal the deficiencies in the classroom regulation that pre-service science teachers have identified during school practices and the solutions to them. Study group of study; In the academic year of 2017- 2018, there are 26 teacher candidates who are studying in the Department of Science Education of Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education. In this study using qualitative research method, semi-structured interview form was used as data collection tool. The questions prepared after the literature search were given final results after the expert opinion. Content analysis technique was used in the analysis of qualitative data on interview forms. According to research findings, many deficiencies were found in the physical conditions of the classes. In science classrooms and laboratories, it has been found that there are deficiencies in experimental tables and materials, material cabinets, school infrastructure, equipment and technological conditions (computer, internet, projection). In addition, it has been found out that the most conventional method, which is usually unsuitable for class discussion and small group activities, is to use the order in which the rows are fixed to the floor in series. It has been found that the classroom arrangement is very rarely used in the sense that students and teachers can communicate with each other in a face-to-face manner.

Keywords: Pre-service science teacher, School practice, Organization environment.

Giriş

Okulların fiziki koşulları öğrenci başarısında oldukça etkilidir. Okulların aydınlatma, ısınma, oturma sıraları rahatlığı gibi özellikleri zengin bir öğrenme ortamı oluşturmak açısından önemlidir. Diğer bir deyişle eğitim programlarının etkili uygulanması uygun okul binaları ve araç gereçler ile olabilmektedir. Okul binası ve dersliklerin fiziksel görünüşleri öğrencilerin fizyolojik ihtiyaçları ve öğretim etkinliklerine uygun olması gerekmektedir (Burden,1995). Binaların, öğrencileri ve öğretmenlerini, eğitim ve diğer açılardan etkilemektedir (Halpin, 2007).

Sınıfta oturma düzeni öğretmen ve öğrencilerin kolay hareket etmesine, öğrencilerin gelişiminin izlenmesine ve öğrenci-öğretmen iletişiminin etkili olmasına olanak sağlayacak şekilde olmalıdır. Geleneksel oturma düzeninde eleştirilen en büyük eksiklik öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşiminin engellenmesidir. U şeklinde yapılan sınıf düzenlenmesinde öğrenciler ve öğretmenler birbirleriyle kolaylıkla yüz yüze iletişim kurabilirler. Ayrıca U şeklinde yapılan düzenlemede kısa süreli grup çalışmaları kolaylıkla yapılabilir. Kısacası öğrenme ortamı düzenlenmesinde öğrencilerin bireysel farklılıkları, araç gereçlerin uygunluğu, öğrenme ortamının ısı, ışık ve renk gibi özelliklerinin uygunluğu ,öğrenci sayısı, konu ve kazanıma uygun oturma düzenigibi özelliklere dikkat edilmelidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının okul uygulamaları sırasında tespit ettikleri sınıf düzenlenmesindeki eksiklikleri ve bunlara yönelik çözümlerin neler olabileceğini ortaya çıkarmaktır.

Çalışma Gurubu ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın çalışma gurubunu; 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 26 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Literatür taraması sonucu hazırlanan sorular uzman görüşü sonucu son hali verilerek uygulamam konulmuştur. Görüşme formlarına ilişkin nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre sınıfların fiziki koşullarında bir çok eksiklikler tespit edilmiştir. Fen bilgisi sınıf ve laboratuvarlarında deney masaları ve malzemeleri, malzeme dolapları, okulun alt yapı, araç-gereç ve teknolojik koşullarında (bilgisayar, internet, projeksiyon) eksiklikler olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca oturma düzeni olarak çoğunlukla sınıf tartışması ve küçük grup aktiviteleri için uygun olmayan en geleneksel yöntem olan sıraların dizi halinde zemine tutturulduğu düzen kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır. Öğrenciler ve öğretmenin yüz yüze birbiriyle rahat iletişim kurabileceği U şeklinde sınıf düzenlenmesinin ise çok az kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde laboratuvar özellikle fen bilimleri dersi için çok önemlidir, laboratuvar olmadan bir fen bilimleri dersi düşünülemez. Laboratuvar öğrencinin motor becerilerini öğrenerek geliştirmesinin yanı sıra problem çözme bilişsel stratejilerinin ve öğrenmenin öğretilmesine olanak tanır (Köseoğlu ve Atasoy, 2003). Bu bağlamda fen bilimleri dersi için laboratuvar olmaması veya deney malzemelerinde eksiklikler olmaması deneylerin yapılması için büyük engel oluşturacaktır. Buda kazanımların gerçekleştirilmesi açısından olumsuzluk olarak değerlendirilebilir. Etkili ve kalıcı bir öğrenmenin oluşturulabilmesi için konu ve kazanımların özellikleri, öğrenci sayısı ve öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak sınıfta oturma düzeni oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Burden, P, R. (1995). *Classroommanagementanddiscipline*, New York Longmen.
- Halpin, Dç (2007). Utopian Space “RobustHope”:Thearchitectureand nature of progresivvelearningenvironments, *Asia-Pacific Journal of TeacherEducation*, 35(3). 243-255.
- Köseoğlu, F.; Atasoy, B. (2003). *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı İçin Bir Fen Ders Kitabı Nasıl Olmalı?* Ankara. Asil yayıncılık.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algıları

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ERKOL

Afyon Kocatepe Üniversitesi

merkol@aku.edu.tr

Ömer ERBASAN

Milli Eğitim Bakanlığı

omererbasan20@gmail.com

Prof. Dr. Ersin KIVRAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi

ekivrak@aku.edu.tr

Özet: Bilim ve teknolojinin insan ve toplum hayatında her geçen gün daha fazla yer tuttuğu bilinmektedir. Bu nedenle toplumu oluşturan bireylerden, yeni bilgi ve teknolojileri kavrayabilen, amacına uygun kullanabilen yani fen ve teknoloji okuryazarı bireyler olmaları beklenilmektedir. Bu beklentinin gerçekleştirilebilmesi için okullara ve dolayısıyla öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerimizin fen ve teknoloji okuryazarı olmaları kadar, konuyla ilgili öz yeterlik algılarının da yeterli düzeyde olması, öğrencilerini fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirebilmeleri açısından oldukça önemlidir.

Bu araştırma, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın örneklemini Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören, 57'si erkek ve 175'i kız olmak üzere toplamda 232 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Caymaz (2008) tarafından geliştirilen "Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Beşli likert tipi 33 maddeden oluşan ölçeğin güvenirlik katsayısı .95 bulunmuştur. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20,0 paket programı ile analiz edilmiştir. Ortalamaların karşılaştırılmasında normallik koşulu sağlandığı için ilişkisiz örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen ve teknoloji okuryazarlığı, Öz yeterlik, Fen bilgisi öğretmen adayları.

Science and Technology Literacy Self-Efficacy Perceptions of Science Teacher Candidates

Abstract: It is known that science and technology are more and more involved in human and community life. For this reason, it is expected that the individuals who constitute the society should be able to comprehend new information and technologies, use them appropriately for the purpose, in short, be science and technology literate individuals. To fulfill this expectation, the schools and therefore the teachers have great responsibilities. It is very important for teachers to have a sufficient level of self-efficacy perceptions as well as science and technology literacy as well as to be able to educate their students literate science and technology.

This research was conducted in order to determine science and technology literacy self-efficacy perceptions of science teacher candidates in terms of various variables. The study is a descriptive study made on the screening model. The sample of the study consists of 232 students, 57 of whom are male and 175 of whom are girls, who are studying in Afyon Kocatepe University Faculty of Education Science Education Department. The data of the study were collected by "Self-Efficacy Perception Scale Related to Science and Technology Literacy" developed by Caymaz (2008). The scale consists of 33 items with 5 likert type. The data obtained in the study were analyzed by SPSS 20.0 package program. Independent Samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used because normality condition was provided in the comparison of the averages.

As a result of the research, it was concluded that science and technology literacy self- efficacy perceptions of science teacher candidates are at a sufficient level. Moreover, it was determined that the teacher candidates' self-efficacy levels did not show any significant difference according to sex but there were significant differences according to the class levels.

Keywords: Science and technology literacy, Self-Efficacy, Science teacher candidates.

1. Giriş

İçinde bulunduğumuz bilim ve teknoloji çağında teknoloji hızla ilerlemekte, üretilen ve ulaşılan bilgi miktarı sürekli artmakta ve bunun sonucu olarak bireylerden çağa uygun farklı roller beklenilmektedir. Artık bilgiyi ezberlemek yerine bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan nitelikteki bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (MEB, 2018). Tüm bu ihtiyaçlar öğretim programlarının da bu doğrultuda geliştirilmesini gerekli kılmış, fen bilgisi dersi öğretim programları da bu anlayışla şekillendirilmiştir.

Fen eğitiminin en önemli amaçlarından biri bireylerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmeleridir. Bu durum ülkemizdeki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında açıkça görülmekte ve tüm bireyleri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek programların ortak amaçlarından birini oluşturmaktadır (MEB, 2005; MEB, 2013; MEB, 2018). Fen ve teknoloji okuryazarlığı üzerine farklı tanımlar yer almaktadır. Fen ve teknoloji okuryazarlığı, “Bireylerin araştırma sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fente ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir” (MEB, 2006). Murphy ve diğerlerine (2001) göre ise fenin doğasını, teorilerini, matematik ve teknoloji ile olan ilişkisini, bireyler ve toplum üzerindeki etkisini anlamaktır.

Bireylerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişebilmelerinde öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Öğretmenlerin fen ve teknoloji okuryazarı olmaları kadar konuyla ilgili öz yeterlik algılarının yüksek olması da son derece önemlidir. Bandura'ya (1986: 391) göre öz yeterlik, bireyin bir performansı gösterebilmesi için gerekli olan eylemleri yerine getirebilme ve bu eylemleri düzenleyebilme kapasiteleri hakkındaki kendisine ilişkin inançlarıdır. Bireyin öz yeterlik algısı ne kadar güçlü ise, koşulduğu işe olan bağlılığı, iş sırasındaki azmi ve işin sonucunda elde edeceği başarı da o oranda yüksek olacaktır (Bakır, 2015: 50). Caymaz (2008) fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algısını, “Bireyin, fen ve teknoloji ile ilgili gerekli beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilere sahip oluş düzeyleri hakkındaki algıları” olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olması, yetiştireceği öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı bireyler olması açısından belirleyici olacaktır.

Literatür incelendiğinde fen ve teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algısı üzerine yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Caymaz, 2008; Bulut, Altunbey ve Çakır, 2010; Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013; Balbağ ve Balbağ, 2016; Çaycı ve Atalay, 2017). Bu araştırmayla da Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algıları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışıldığı bu araştırma betimsel araştırma niteliğindedir. Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. "Tarama modeli geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne,

kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez" (Karasar, 2015: 77).

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın örneklemini 2017-2018 öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören, 57'si erkek ve 175'i kız olmak üzere toplamda 232 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1
Katılımcıların Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kız	175	75.4
	Erkek	57	24.6
Sınıf Düzeyi	1	63	27.1
	2	68	29.3
	3	58	25
	4	43	18.1

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunun cinsiyetinin kız olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre dağılımlarının ise birbirine yakın olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarını belirleyebilmek amacıyla veri toplama aracı olarak Caymaz (2008) tarafından geliştirilen "Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 33 maddeden oluşmaktadır ve "hiç yeterli değilim, biraz yeterliyim, orta düzeyde yeterliyim, oldukça yeterliyim, tamamen yeterliyim" şeklinde 5 derecedir. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95 bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33 (33x1=33); en yüksek puan ise 165 (33x5=165) tir. Ölçekten alınacak düşük puan düşük öz yeterlik algısını, yüksek puan ise yüksek öz yeterlik algısını göstermektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı ile çözümlenmiştir. Veriler programa girildikten sonra toplam puan hesaplanmış ve analiz sürecine geçilmiştir. Araştırmada frekans, yüzde ve ortalama hesaplamaları yapılmıştır. Verilerin dağılımının normalliğine Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri ile bakılmış ve bu değerlerin +1 ve -1 arasında olduğu belirlenmiştir. Morgan ve diğerleri (2004: 49) genel geçer kural olarak, çarpıklık katsayısının +1,-1 arası değerlerini normal dağılım ölçüsü olarak kabul etmeyi önermektedirler. Verilerin normal dağılması nedeniyle gruplar arası farklılık incelenirken ilişkisiz örneklem için t- testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış ve yapılan bu analizlerde en az .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Öz yeterlik algı düzeyleri tespit edilirken Tablo 2'de belirtilen sınırlar dikkate alınmıştır.

Tablo 2
Öz Yeterlik Algı Düzeyleri Belirlenirken Kullanılan Sınırlar

Ağırlık	Seçenek	Sınırlar
1	Hiç yeterli değilim	1.00 - 1.79
2	Biraz yeterliyim	1.80 - 2.59
3	Orta düzeyde yeterliyim	2.60 - 3.39
4	Oldukça yeterliyim	3.40 - 4.19
5	Tamamen yeterliyim	4.20 - 5.00

"Tablo 2'de yer alan ölçeğin aralık genişliği (a=dizi genişliği/ yapılacak grup sayısı) formülü ile hesaplanmış, sınırlar da buna göre belirlenmiştir" (Caymaz, 2008).

3. Bulgular

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarını belirleyebilmek için öğretmen adaylarına "Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" uygulanmış ve alınan puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri aşağıda tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algıları

Ölçek	\bar{X}	SS
Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	3.82	.52

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı öz-yeterlik algıları puanlarının ortalaması 3.82 ile oldukça yeterli düzeyine denk gelmektedir.

Araştırmanın diğer sorusu öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına yöneliktir. Bu doğrultuda yapılan t-testi sonuçları aşağıda tablolaştırılarak verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili t- testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	Independent t-test	
						t	p
Öz Yeterlik Algısı	Kız	175	3.81	.53	230	-,678	.499
	Erkek	57	3.87	.58			

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Bu bulguya göre öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre değişmediği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sorusu öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yöneliktir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre öz yeterlik algıları puan ortalamaları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Puan Ortalamaları

Sınıf	N	\bar{X}
1	63	3.81
2	68	3.63
3	58	3.89
4	43	4.06

Tablo 5'te görüldüğü üzere fen ve teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algıları puanları bakımından 4. sınıflar en yüksek ortalamaya sahipken 2. sınıflar en düşük ortalamaya sahiptir. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan One-Way ANOVA sonuçları aşağıda tablolaştırılarak verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	One-Way ANOVA F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	5.121	3	1.707			
Gruplar içi	57.363	228	.252	6.784	.00*	2-3
Toplam	62.484	231				2-4

* p<0,05

Tablo 6'da görüldüğü üzere sınıf düzeylerinin en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.08$) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda farkın 2. sınıflar ile 3. ve 4. sınıflar arasında olduğu görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının, fen ve teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algıları bakımından kendilerini "oldukça yeterli" düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Literatür tarandığında yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Caymaz (2008) ile Saracaloğlu, Yenice ve Özden (2013) tarafından yapılan çalışmalarda fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının "oldukça Yeterli" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Balbağ ve Balbağ (2016) fen bilgisi, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada benzer şekilde yeterli düzeyde fen ve teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algısı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının konuyla ilgili öz yeterlik algılarının yüksek olmasının genel olarak olumlu bir sonuç olduğu değerlendirilebilir. Farklı olarak Çaycı ve Atalay (2017) tarafından sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada orta düzeyde yeterli öz yeterlik algısı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Erkeklerin puan ortalamaları kızlara göre küçük bir farkla daha yüksek olsa da bu fark anlamlı düzeyde değildir. Caymaz (2008) ile Saracaloğlu, Yenice ve Özden (2013) tarafından fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda benzer şekilde fen ve teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algısı bakımından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine benzer şekilde Bulut, Altunbey ve Çekiç (2010) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmada ve ayrıca Balbağ ve Balbağ (2016) tarafından fen bilgisi, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani çalışmamızın bulguları ile sözü geçen çalışma bulgularının birbirini desteklediği görülmektedir. Günümüzde toplumsal cinsiyet rolleri arasında farkın giderek azaldığı ve toplumsal norm ve değerler bakımından cinsiyetler arasındaki anlayışın eskiye göre farklılaştığı göz önünde bulundurulduğunda, öz yeterlik algısı bakımından cinsiyetler arası anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmaması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, 2. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu sonucu 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının aldıkları derslerden (Bilimsel araştırma yöntemleri, fen öğretimi laboratuvar uygulamaları, fen eğitimi araştırmaları, bilimin doğası ve bilim tarihi, okul deneyimi vb.) kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde Saracaloğlu, Yenice ve Özden (2013) çalışmasında 1. sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları ile 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları arasında 3. ve 4. sınıfta öğrenim

gören öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çaycı ve Atalay (2017) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada dördüncü sınıfta mezun durumdaki öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlıklarına ilişkin öz yeterlik algı puanlarının üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarına daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ve bu durumu mezun durumda olan öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerini alarak tamamlamış olmalarıyla açıklamıştır. Farklı olarak Caymaz (2008) ise çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediğini belirlemiştir.

Araştırmanın bulgularına dayanarak, her ne kadar öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algıları "oldukça yeterli" düzeyde olsa da "tamamen yeterli" düzeye erişilebilmelerine yönelik uygulamalara yer verilmesi faydalı olacaktır. Bunun için öğretmen adaylarının daha çok deneyim elde edebilmelerine yönelik, daha fazla birinci elden yaşantı geçirmeleri sağlanabilir. Bunun için öğretmenlik uygulamaları derslerine daha fazla ağırlık verilebilir ve öğretmen adaylarına daha çok öğretmenlik tecrübesi yaşayabilmeleri için gerekli imkanlar tanınabilir. Bu çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarıyla ve cinsiyet ile sınıf düzeyi değişkenleriyle sınırlı tutulmuştur. Konuyla ilgili farklı branşlardan öğretmen adaylarıyla ve farklı değişkenlerle çalışma genişletilebilir. Ayrıca ilerleyen yıllarda yapılacak benzer çalışmalar öğretmen adaylarının mevcut durumunun seyri açısından faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Bakır, S. (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Balbağ, M. Z. ve Balbağ, N. L. (2016). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin özyeterlik algıları ile bilgi okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer, (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (429-446). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bulut, F., Altunbey, H. ve Çakır, Ö. (2010, Mayıs). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları: Samsun ili örneği. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş sözlü bildiri. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Caymaz, B. (2008). *Fen ve teknoloji ve sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çaycı, B. ve Atalay, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlıklarına yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *International Congress Of Eurasian Social Sciences*, 8(28), 254-272.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- MEB. (2005). *İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi (4. ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.

- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. New Jersey: Psychology Press. Ankara.
- Murphy C., Beggs J., Hickey I., O'Meara, J. & Sweeney, J. (2001). National curriculum: compulsory school science-is it improving scientific literacy?. *Educational Research*, 43(2), 189 - 199.
- Saracaloğlu, A. S. Yenice, N. ve Özden, B. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlilik algıları ile fene yönelik tutumları arasındaki ilişki. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 58-69.

Bağlam Temelli Yaklaşım Konusunda Yürütülen Tezlerin İncelenmesi: Doküman Analizi Çalışması

Prof. Dr. Hakan Şevki AYWACI

Trabzon Üniversitesi
hsayvaci@gmail.com

Doç. Dr. Serkan SEVİM

Pamukkale Üniversitesi
serkansvm@yahoo.com

Doktora Öğrencisi Gürhan BEBEK

Trabzon Üniversitesi
gurhan.bebek@gmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi Sena BEBEK

Trabzon Üniversitesi
senakibritcioglu@gmail.com

Özet: Eğitim - öğretim sürecinin günlük hayat ile entegrasyonun sağlanması gerekliliği düşüncesini kendisine konu alanı olarak seçen bağlam temelli yaklaşımın uygulamaları ve etkileri konusunda çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Ancak bu çalışmaların ne tür alanlarda yürütüldüğüne yönelik tematik analizin yapıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş olan tezleri yıl, tür, konu, yaklaşım, model, örneklem, veri toplama aracı ve sonuçlar şeklinde 7 farklı başlık altında incelemek ve bu konu alanında araştırma yürütmeyi planlayan araştırmacılara yol göstermektir. Bu amaç doğrultusunda toplam 23 teze ulaşılmış ve araştırma doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş tezlerin % 39 (n=9) yüksek lisans % 61 (n=14) doktora türünde olduğu ve yaklaşık % 65 (n=15) nicel yaklaşım, % 5 (n=1) nitel yaklaşım ve % 30 (n=7) karma yaklaşım ile yürütüldüğü belirlenmiştir. Tüm çalışmalar göz önüne alındığında bağlam temelli öğretim yöntemi konusuna yönelik çalışmaların bağlam temelli materyal tasarlama konusuna oranla daha yüksek bir orana sahip olduğu ve yöntem başlığı altında deneysel araştırmalar temasına ait yarı deneysel yöntemin ilk sırada geldiği görülmektedir. Örneklem seçim temasına yönelik olarak öğrencilerin seçildiği tezlerin ağırlığının öğretmen adayları ve öğretmenlere oranla daha fazla olmasına bağlı olarak bağlam temelli yaklaşım konusunda eğitim - öğretim sürecinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sürece dâhil edildiği çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bağlam Temelli Yaklaşım, Tez İnceleme, Doküman Analizi

The Investigation of Master Thesis and Dissertations on Context Based Approach: A Document Analysis Study

Abstract: Context based approach is based on idea that the necessity of integration of education - training period with daily life. Various studies have been carried out about implementation of context-based approach and affect of context-based approach. However, there have been no studies on the thematic analysis of what areas these studies are conducted. This study aims at analyzing postgraduate thesis and dissertations in the field of context based approach in terms of several variables, and guiding future researchers who are planning to carry out studies in the related topic. For this purpose, a total of 23 theses were reached and carried out using the research document analysis method. It was determined that 39% (n=9) of the postgraduate thesis composed of master thesis while 61% (n=14) of them were doctoral dissertation and it was concluded that 65% of the studies (n=15) adopted quantitative approach while 5% of them (n=1) qualitative and 30% of them (n=7) mixed type. When all studies are taken into consideration about context based approach, theses on context based approach's teaching are higher percentage than theses on context based material design. Additionally, quasi experimental method is in first line which is under the theme of experimental research. For the sample selection theme, theses carried out on students are higher percentage than, theses carried out on teachers. In this context, it is suggested to carry out studies carried out on teachers.

Keywords: Context Based Approach, Postgraduate Thesis and Dissertations, Document Analysis

1. Giriş

Birbirlerini bir döngü şeklinde etkileyen bilim-teknoloji ve ürün kavramları her geçen gün revizyona uğramakta ve bu gelişim birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişimlere sebep olmaktadır (Coştu vd., 2005). Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan klasik yöntemlerin yerine modern öğretim kuramlarına dayanan öğrenci merkezli uygulamaların tercih edilmesi de teknoloji ve bilimde meydana gelen bu değişimlerden kaynaklanmaktadır. Toplumlarında bu değişime ayak uydurma isteği yani bilim üretebilme ve teknolojiyi kullanabilme yeterliliğine sahip olma düşüncesi fen derslerine karşı olan ilgiyi arttırmaktadır. Bu ilgiye bağlı olarak fen bilimleri konusunda daha iyi bir eğitim vermek isteyen ülkelerde uygulanan programlar incelendiğinde (1) öğrencilerin temel fen kavram ilke ve teorilerini tanımlayıp açıklayabilmesi, (2) hayatta karşılaştıkları problemleri fen bilimlerindeki bilimsel yöntemler ile çözebilme, (3) fen bilimlerindeki bilgi edinme yollarını öğrenip kullanabilmesi, (4) çevreyi ve olayları analitik ve rasyonel bakış açısıyla görmeleri ve değerlendirmeleri ve (5) bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip eden toplumsal sorumluluklarının farkında bireyler yetiştirmek gibi ortak paydalarda birleştikleri görülmektedir (Heitzmann, 2004). Bu bağlamda öğretim programlarında bilim kavramını bilimsel yöntemlerle anlayıp yorumlamaya yönelik olarak; günlük yaşamdaki olaylar üzerinden açıklamaya önem veren, öğrencilerin fenne karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirmeye çalışan ve fen ve teknolojiyi bir arada gören yeni yaklaşımlarla programlarını geliştirme yoluna gitmektedirler (Ayas ve Demirbaş, 1997; Korkmaz, 2004). Program geliştirme konusunda ilk olarak akla eğitim öğretim sürecine yaptığı olumlu etkiden (Ayas, vd., 2012) dolayı yapılandırmacı yaklaşım gelse dahi fen eğitiminin amaçlarından olan bilimsel bilgiler ile günlük yaşamdaki olaylar arasındaki ilişkilerin sağlanamaması (Demircioğlu, Demircioğlu ve Çalık, 2009; Gilbert, 2006), öğrencilerin bilimsel bilgileri farklı bağlamlara transfer etmede güçlükler yaşanması (Gilbert, 2006) ve mevcut fen programlarının “öğrendiğim bilgi ne işime yarayacak veya bu bilgiyi neden öğrenmem gerekiyor?” gibi sorulara cevap vermedeki yetersizlikler (Demircioğlu vd., 2009; Gilbert, 2006) yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Öğretme-öğrenme sürecinde açığa çıkan bu tür problemleri gidermek ve eğitimin kalitesini arttırmak için bağlam temelli yaklaşım yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır.

İlk olarak 1980’li yılların başlarında İngiltere’de, York Üniversitesi’nde bir grup kimya eğitimcisinin çalışmaları sonucu önerilen (Ayvacı, Ültay ve Mert, 2013) bağlam temelli yaklaşım, öğrencilerin bir kavramı anlama ve uygulama sürecinde günlük hayat ile ilişkilendirme işlemini kullanmasıdır (Glynn ve Koballa, 2005). Öğrenciler bir kavramı ve onun uygulamalarını, kendilerini içine alan günlük yaşamla ilişkilendirebilirlerse, etkili ve anlamlı bir öğrenme gerçekleşir (Acar ve Yaman, 2011). Bu sayede öğretim sırasında fazla bilgi yüklenmesi ve bilgiler arasında ilişki eksikliğinin olması gibi sorunlar çözülebilir (Özay-Köse ve Çam-Tosun, 2011). Böylelikle de yapılandırmacı yaklaşımın dezavantajları olarak belirtilen her basamakta bağlam ilişkisinin olmaması sorunu da giderilmiş olur. Ayrıca bu yaklaşım öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlamakla birlikte, öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olmasına (Pilot ve Bulte, 2006) ve ilgi ve motivasyon faktörlerine de (Bennett ve Lubben, 2006; Bulte, Westbroek, de Jong ve Pilot, 2006; Campbell ve Lubben 2000; Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2006; Demircioğlu vd., 2009) etki etmektedir.

Literatür incelendiğinde bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülen çalışmaların daha çok materyal tasarlama (Akpınar, 2012; Çiğdemöğlü, 2012; Demircioğlu, 2008; Tekbıyık, 2010; Tütüncü, 2016; Yayla, 2010) ve bağlam temelli öğretim yöntemi (Akbulut, 2013; Badeli, 2017; Bitir, 2017; Can, 2017; Değermenci, 2009; Duruk, 2017; Ekinci, 2010; Elmas, 2012; Güneş Koç, 2013; İçöz, 2016; Kara, 2016; Peşman, 2012; Ulusoy, 2013; Uzun, 2013; Ültay, 2014; Yıldırım, 2015; Yiğit, 2015) temaları altında toplandığı görülmektedir. Bağlam temelli yaklaşım ve fen eğitimi ilişkisine yönelik yürütülen çalışmalarda ise **Maddenin Tanecikli Yapısı** (Adadan, Irving ve Trundle, 2009; Taber, 2000), **Madde ve Isı** (Yılmaz, Othan ve Cantimur, 2014), **Kimyasal Bağlar** (Barker ve Millar, 2000; King ve Ritchie, 2007), **Elektrik** (Ayvacı, Nas ve Dilber, 2016; Peşman ve Özdemir, 2012), **Mikroorganizmalar** (Yaman ve Acar, 2011), **Kuvvet ve Hareket** (Akpınar, 2012; McCullough, 2004), **Enerji** (Çekiç Toroslu, 2011;

Tekbıyık, 2010), **Elektromanyetik İndüksiyon** (Yayla, 2010), **İtme ve Momentum** (Ültay, 2012) gibi konulara odaklandığı görülmektedir. Ancak **bağlam temelli yaklaşım** konusunda yürütülen çalışmaların derinlemesine incelendiği ve çeşitli değişkenler açısından irdelendiği çalışmalara pek rastlanmamıştır. Bu durum ise ülkemizde **bağlam temelli yaklaşım** konusunda yürütülen çalışmaların belirli çerçeveler dışına çıkamamasına neden olmuştur. Ayrıca bu durumun ilerleyen zamanlarda yürütülecek olan çalışmalarında benzer perspektifler içerisinde kalmasına zemin hazırlayacağı düşünüldüğünde; **bağlam temelli yaklaşım** konusunda yürütülen çalışmaların derinlemesine irdelenmesi ve bu irdeleme temeliyle birlikte ilerleyen yıllarda yürütülecek olan çalışmalara bir literatür desteği sağlanması hem konu alanının genişletmesi hem de orijinal araştırmaların ortaya çıkartılması açısından oldukça önemlidir.

1.1. Amaç

Araştırmada, bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş olan çalışmaları yıl, tür, konu, yaklaşım, model, örneklem, veri toplama aracı ve sonuçlar şeklinde 7 farklı başlık altında incelemek ve bu konu alanında araştırma yürütmeyi planlayan araştırmacılara yol göstermek amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

Bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş olan çalışmaların yıl, tür, konu, yaklaşım, model, örneklem, veri toplama aracı ve sonuçlar şeklinde 7 farklı başlık altında incelemenin ve bu konu alanında araştırma yürütmeyi planlayan araştırmacılara yol göstermenin amaçlandığı araştırmanın yöntem başlığı altında araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama süreci ve analizi aracı ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Nitel yaklaşıma dayalı olarak yürütülen araştırmada doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman analizi yöntemi, araştırma konusuna yönelik olarak mevcut kayıtları ve belgeleri toplama ve buna bağlı olarak belirli normların ve kalıpların kullanılarak kodlanma işlemine verilen isimdir (Çepni, 2010). Araştırma kapsamında da bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş olan çalışmaları çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve bu konu alanında araştırma yürütmeyi planlayan araştırmacılara yol göstermesi amaçladığından bu yöntem uygun görülmüştür.

2.2. Evren ve Örneklem

“Bağlam Temelli Yaklaşım” anahtar kavramları kullanılarak Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde yayımlanan tezler üzerinden araştırma yürütülmüştür. Toplamda 23 tane teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin 1 tanesi 2008 yılına, 1 tanesi 2008 yılına, 3 tanesi 2010 yılına, 4 tanesi 2012 yılına, 4 tanesi 2013 yılına, 1 tanesi 2014 yılına, 2 tanesi 2015 yılına, 3 tanesi 2016 ve 4 tanesi 2017 yılına aittir. Araştırma kapsamında bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş olan tezler Ek-1’de kronolojik sıraya uygun olmak üzere araştırmacının adı, araştırmanın yılı, araştırmanın türü, araştırmanın konusu, araştırmanın yaklaşımı, araştırmanın yöntemi, araştırmanın örnekleme, araştırmanın veri toplama aracı ve sonuç başlıkları altında gösterilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda doküman analizi yöntemi ile ulaşılan çalışmalarda yıl, tür, konu, yaklaşım, model, örneklem, veri toplama aracı ve sonuçlar şeklinde 7 tema üzerinden içerik analizinin türlerinden birisi olan tematik analiz uygulaması yapılmıştır. Tematik analiz, belirlenen bir amaç doğrultusunda yürütülen çalışmaların toplanıp çeşitli değişkenler açısından irdelenmesi ve verilerin tanılayıcı bir şekilde değerlendirilmesine içeren bir uygulamadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu bağlamda araştırmada çalışmalarda yıl, tür, konu, yaklaşım, model, örneklem, veri toplama aracı ve sonuçlar şeklinde 7 temanın oluşturulması nedeniyle bu uygulama uygun görülmüştür.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerlik faktörüne yönelik olarak iç ve dış geçerlik kıstasları göz önüne alınmıştır. Araştırmanın iç geçerlik kıstası için araştırmacılar tarafından üye kontrol işlemi gerçekleştirilmiştir. Üye kontrol işlemi yürütülen çalışmaların doğru ve sistemli bir şekilde kategorize edilip edilmediğini ve tekrar eden kaynağın olup olmadığını ortaya çıkarmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Bu bağlamda da araştırmacılar tarafından üye kontrol işlemi gerçekleştirilerek iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerlik faktörünü sağlama adına da verilerin analizi işleminde özgün ve yaratıcı kategorilerin oluşturulması hususu göz önüne alınmıştır.

Araştırmanın güvenirlilik faktörü için ;

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrışıklığı}} \times 100$$

matematiksel modeli uygulanmıştır. Bu modele olarak yapılan ölçüm sonucunda uyuşum yüzdesi %78 olarak hesaplanmıştır. Bu yüzdenin %70'in üzerinde bağlı olması ve % 70 üzerinde olan eşleştirmelerin güvenirliliği bulunmaktadır (Miles ve Huberman, 1994'den akt., Yüksel, 2011) ifadesine göre araştırmanın güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular

Bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş olan çalışmaları çeşitli değişkenler açısından incelemek ve bu konu alanında araştırma yürütmeyi planlayan araştırmacılara yol göstermenin amaçlandığı bu çalışmada 23 tane tez yıl ve tür, konu, yıl ve yaklaşım, yöntem ve model, örneklem seçimi, veri toplama aracı ve sonuçlar olmak üzere 7 tema üzerinden incelenmiştir.

Birinci tema, bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş tezlerin yıllarına ve türlerine göre dağılımının göstergesidir. Bu bağlamda Tablo 1'de araştırmanın yılı ve araştırmanın türü başlığına bağlı olarak frekans ve yüzdelik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 1

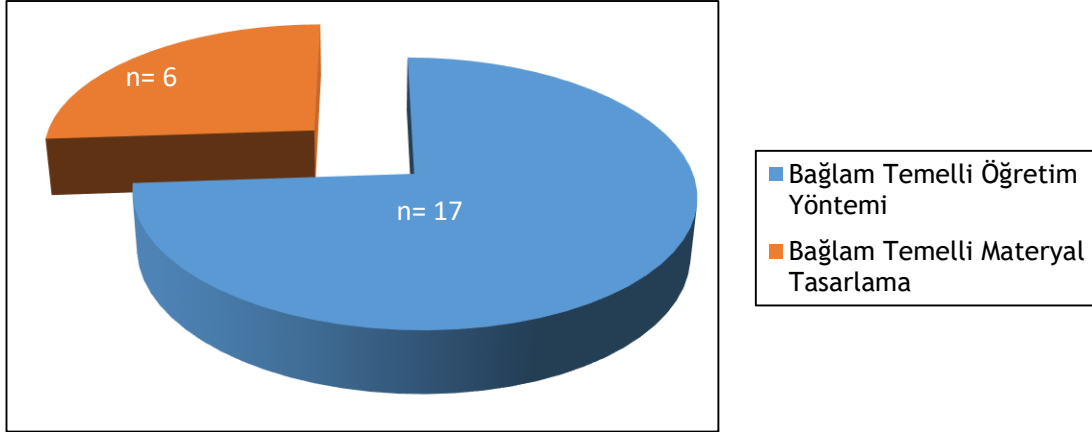
Bağlam Temelli Yaklaşım Konusunda Yürütülmüş Tezlerin Yıllarına ve Türlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yılı	f	%	Araştırma Türü			
			Yüksek Lisans		Doktora	
			f	%	f	%
2008	1	4,34	0	0,00	1	4,34
2009	1	4,34	1	4,34	0	0,00
2010	3	13,04	2	8,69	1	4,34
2011	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2012	4	17,39	0	0,00	4	17,39
2013	4	17,39	2	8,69	2	8,69
2014	1	4,34	0	0,00	1	4,34
2015	2	8,69	2	8,69	0	0,00
2016	3	13,04	0	0,00	3	13,04
2017	4	17,39	2	8,69	2	8,69
TOPLAM	23	100	9	39	14	61

Tablo 1 incelendiğinde, 2008 yılında yürütülmüş 1 tezin doktora türünde olduğu; 2009 yılında yürütülmüş 1 tezin yüksek lisans türünde olduğu; 2010 yılında yürütülmüş 3 tezin 2'sinin yüksek lisans 1'inin doktora türünde olduğu; 2011 yılında tezin yürütülmediği; 2012 yılında yürütülmüş 4 tezin doktora türünde olduğu; 2013 yılında yürütülmüş 4 tezin 2'sinin yüksek lisans 2'sinin doktora türünde olduğu; 2014 yılında yürütülmüş 1 tezin doktora türünde olduğu; 2015 yılında yürütülmüş 2 tezin yüksek lisans türünde olduğu; 2016 yılında yürütülmüş 3 tezin doktora türünde olduğu ve 2017 yılında yürütülmüş 4 tezin 2'sinin yüksek lisans 2'sinin doktora türünde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda konu alanında yürütülmüş tezlerin %39'unun yüksek lisans %61'inin doktora türünde olduğu

belirlenmiştir. Ayrıca bağlam temelli yaklaşım konusunda 2011 yılında tez yürütülmediği ortaya konulmuştur.

İkinci tema, bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş tezlerin konusuna göre dağılımının göstergesidir. Bu bağlamda Şekil 1’de araştırmanın konusuna bağlı olarak frekans ve yüzdelik değerleri gösterilmiştir.



Şekil 1. Bağlam Temelli Yaklaşım Konusunda Yürütülmüş Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde, bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş tezlerin 17 tanesinin bağlam temelli öğretim yöntemi konusunda ve 6 tanesinin bağlam temelli materyal tasarlama konusunda yürütüldüğü görülmüştür. Bu durum yürütülmüş olan tezlerin bağlam temelli öğretim yöntemi konusu üzerine odaklanıldığını ve materyal tasarımı konusuna istinaden daha fazla tercih edildiğini gözler önüne sermektedir.

Üçüncü tema, bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş tezlerin yıllarına ve yaklaşımına göre dağılımının göstergesidir. Bu bağlamda Tablo 2’de araştırmanın yılı ve araştırmanın yaklaşımı başlığına bağlı olarak frekans ve yüzdelik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 2

Bağlam Temelli Yaklaşım Konusunda Yürütülmüş Tezlerin Yıllarına ve Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

Araştırmanın Yılı	Nicel Yaklaşım		Nitel Yaklaşım		Karma Yaklaşım	
	f	%	f	%	f	%
2008	0	0,00	0	0,00	1	4,34
2009	0	0,00	1	4,34	0	0,00
2010	2	8,69	0	0,00	1	4,34
2011	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2012	3	13,04	0	0,00	1	4,34
2013	4	17,39	0	0,00	0	0,00
2014	1	4,34	0	0,00	0	0,00
2015	1	4,34	0	0,00	1	4,34
2016	2	8,69	0	0,00	1	4,34
2017	2	8,69	0	0,00	2	8,69
TOPLAM	15	65,21	1	4,34	7	30,43

Tablo 2 incelendiğinde, bağlam temelli yaklaşım konusunda 2008 yılında yürütülmüş çalışmaların 1 tanesinin karma; 2009 yılında yürütülmüş çalışmaların 1 tanesinin nitel; 2010 yılında yürütülmüş çalışmaların 2 tanesinin nicel ve 1 tanesinin karma; 2012 yılında yürütülmüş çalışmaların 3 tanesinin nicel ve 1 tanesinin karma; 2014 yılında yürütülmüş çalışmaların 1 tanesinin nicel; 2015 yılında yürütülmüş çalışmaların 1 tanesinin nicel ve 1 tanesinin karma; 2016 yılında yürütülmüş çalışmaların

2 tanesinin nicel ve 1 tanesinin karma; 2017 yılında yürütülmüş çalışmaların 2 tanesinin nicel ve 2 tanesinin karma yaklaşım temasında olduğu görülmektedir. Bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş 23 tane tez göz önüne alındığında yaklaşık %65,21'inin (n=15) nicel yaklaşım, %4,34'ünün (n=1) nitel yaklaşım ve %30,43'ünün (n=7) karma yaklaşım ile yürütüldüğü belirlenmiştir.

Dördüncü tema, bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş tezlerin yöntemleri ve modellerine göre dağılımının göstergesidir. Bu bağlamda Tablo 3'te araştırmanın yöntemi ve araştırmanın modeli başlığına bağlı olarak frekans ve yüzdelik değerleri gösterilmiştir.

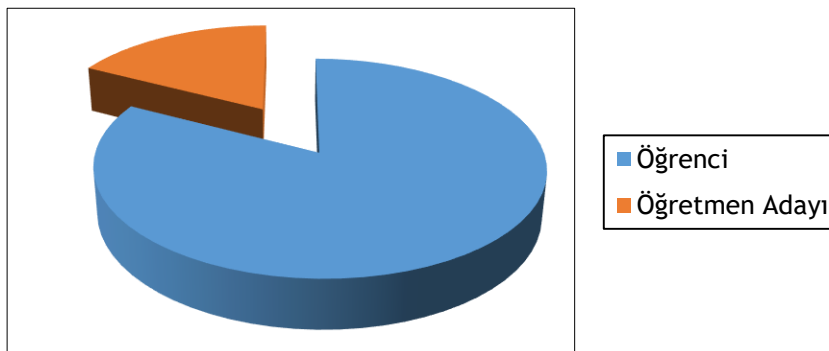
Tablo 3

Bağlam Temelli Yaklaşım Konusunda Yürütülmüş Tezlerin Yıllarına ve Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

Araştırmanın Yöntemi	Araştırmanın Modeli	f	%
BETİMSSEL ARAŞTIRMALAR	Özel Durum Çalışması	2	8,69
	Survey (Alan Taraması)	1	4,34
	Karşılaştırmalı Araştırma	0	0,00
	Gelişimci Araştırma	0	0,00
YORUMLAYICI ARAŞTIRMALAR	Aksiyon Araştırması	1	4,34
	Fenomenografik Araştırma	0	0,00
	Etnografik Araştırma	0	0,00
ANALİTİK ARAŞTIRMALAR	Doküman Analizi	0	0,00
	Tarihsel Araştırma	0	0,00
DENEYSSEL ARAŞTIRMALAR	Basit Deneysel Araştırma	3	13,04
	Tam Deneysel Araştırma	3	13,04
	Yarı Deneysel Araştırma	13	56,52

Tablo 3 incelendiğinde, bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş tezlerin betimsel araştırmalar başlığı altında bulunan Özel Durum Çalışması ve Survey (alan taraması) yöntemi ile; yorumlayıcı araştırmalar başlığı altında bulunan Aksiyon Araştırması yöntemi ile; Deneysel Araştırmalar başlığı altında bulunan Basit Deneysel, Tam Deneysel ve Yarı Deneysel Araştırma yöntemi ile yürütüldüğü görülmektedir. Bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş tezlerin daha çok deneysel araştırma teması altında olduğu ve burada da yarı deneysel araştırma yönteminin en sık tercih edildiği ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca analitik araştırmalar temasına ait herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Beşinci tema, bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş tezlerin örneklem seçimine göre dağılımının göstergesidir. Bu bağlamda Şekil 2'de örneklem seçimine bağlı olarak frekans ve yüzdelik değerleri pasta dilimi şeklinde gösterilmiştir.

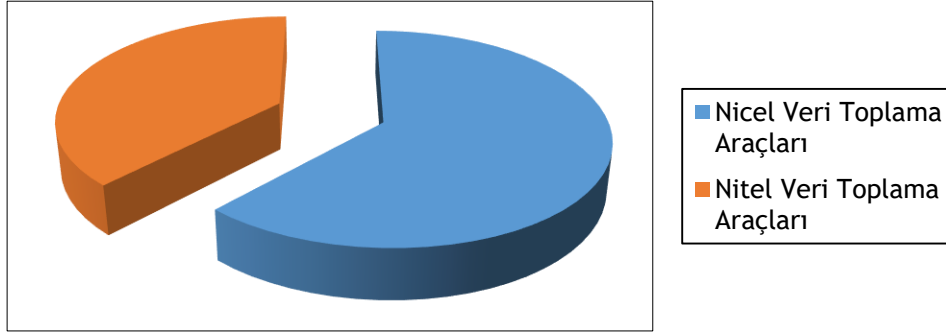


Şekil 2. Bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş tezlerin örneklem seçimine göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde, bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş tezlerde öğrenci ve öğretmen adayı olmak üzere 2 tema altında toplandığı görülmektedir. Yürütülmüş tezlerin % 73,91'i

öğretmen adayı (n=19) ve % 17,39'u (n=4) öğrenci temasında yürütüldüğü gözlenmiştir. Bu durum bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülen çalışmaların daha çok öğrenciler üzerine olduğunu gözler önüne sermektedir.

Altıncı tema, bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımının göstergesidir. Bu bağlamda Şekil 3'te veri toplama araçlarına bağlı olarak frekans ve yüzdelik değerleri pasta dilimi şeklinde gösterilmiştir.



Şekil 3. Üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda 2010 yılından itibaren yürütülmüş tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş olan tezlerde nitel ve nicel olmak üzere iki farklı temada veri toplama araçlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Toplamda 23 tezin 22 tanesinde nicel veri toplama araçlarının (%62) 14 tanesinde ise nitel veri toplama araçlarının (%38) kullandığı keşfedilmiştir. Nicel veri toplama araçları başlığı altında ölçek, test, anket ve envanterlerin; nitel veri toplama araçları başlığı altında ise gözlem ve mülakatın varlığı sonucu grafik oluşmuştur. Ayrıca araştırmanın karma yaklaşım şeklinde yürütüldüğü araştırmalarda nicel ve nitel için ayrı ayrı veri toplama araçları göz önüne alınarak analiz işlemi tamamlanmıştır.

Yedinci tema, bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş tezlerin sonuçlarına göre dağılımının göstergesidir. Bu bağlamda Tablo 4'te araştırmaların sonuçlarına bağlı olarak frekans ve yüzdelik değerler gösterilmiştir.

Tablo 4

Bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş tezlerin sonuçlarına göre dağılımı

Araştırmanın Sonucu	f	%
Bağlam Temelli Materyalin Bilimsel Algıya Etkisi	1	4,34
Bağlam Temelli Materyalin Kavramsal Başarıya Etkisi	2	8,69
Bağlam Temelli Materyalin Kalıcılığa Etkisi	1	4,34
Bağlam Temelli Materyalin Tutuma Etkisi	2	8,69
Bağlam Temelli Öğretim Yönteminin İdrak Edilememesi	1	4,34
Bağlam Temelli Öğretimin Kavramsal Başarıya Etkisi	6	26,08
Bağlam Temelli Öğretimin Kalıcılığa Etkisi	5	21,73
Bağlam Temelli Öğretimin Tutuma Etkisi	5	21,73

Tablo 4 incelendiğinde, bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş tezlerin sonuçları bağlam temelli materyal ve bağlam temelli öğretim olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. **Bağlam Temelli Materyal** başlığı altında bağlam temelli materyalin bilimsel algıya etkisi, bağlam temelli materyalin kavramsal başarıya etkisi, bağlam temelli materyalin kalıcılığa etkisi ve bağlam temelli materyalin tutuma etkisi yer alırken; **Bağlam Temelli Öğretim Yöntemi** başlığı altında bağlam temelli öğretim yönteminin idrak edilememesi, bağlam temelli öğretimin kavramsal başarıya etkisi, bağlam temelli öğretimin kalıcılığa etkisi ve bağlam temelli öğretimin tutuma etkisi yer alır. Bağlam temelli öğretimin kavramsal başarıya etkisini bir sonuç olarak ortaya koyan çalışmalar yüzde 26,08 ile en

yüksek orana sahiptir. Bağlam temelli materyalin bilimsel algıya etkisi, bağlam temelli materyalin kalıcılığa etkisi ve bağlam temelli öğretim yönteminin idrak edilememesi yüzde 4,34 ile en düşük orana sahiptir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş olan tezleri çeşitli değişkenler açısından incelemek ve bu konu alanında araştırma yürütmeyi planlayan araştırmacılara yol göstermek amacıyla yürütülen bu çalışmada toplam 23 tane teze ulaşılmıştır.

Bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş olan **tezlerin yıllara ve araştırma türüne** göre dağılımları incelendiğinde; 2008 yılında 1, 2009 yılında 1, 2010 yılında 3, 2012 yılında 4, 2013 yılında 4, 2014 yılında 1, 2015 yılında 2, 2016 yılında 3 ve 2017 yılında 4 adet tez yürütülmüştür. 2011 yılında ise bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülen bir teze rastlanmamıştır. Araştırma türü olarak incelendiğinde ise 2009 yılında 1, 2010 yılında 2, 2013 yılında 2, 2015 yılında 2 ve 2017 yılında 2 olmak üzere toplam 9 tezin yüksek lisans türünde yürütüldüğü; 2008 yılında 1, 2010 yılında 1, 2012 yılında 4, 2013 yılında 2, 2014 yılında 1, 2016 yılında 3 ve 2017 yılında 2 olmak üzere toplam 14 tezin doktora türünde yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu bağlamda da doktora çalışmalarının yüksek lisans çalışmalarına oranla daha fazla ağırlık verildiği olduğu görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinin bir alanda uzmanlaşmak için, doktora tezlerinin ise evrensel bilgi birikimine katkıda bulunmak amacıyla yürütüldüğü düşünüldüğünde ülkemizde yapılan çalışmaların evrensel bilgiye katkı yapacak uluslararası literatürü etkileyecek düzeyde yoğunlaştığı söylenebilir.

Bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülmüş olan tezler **konu** değişkeni açısından ele alındığında 2 farklı başlık altında toplanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda % 73,91 oranla *“Bağlam Temelli Öğretim Yöntemi”* % 26,09 *“Bağlam Temelli Materyal Tasarlama”* konusundan daha fazla tercih edilmiştir. Öğretim yöntemi üzerinden uygulamaların yürütülmesi ve materyallerin tasarlanması öğrencilerin becerilerini geliştirmek, yeni yeterlilikler kazandırmak ve araştırma-sorgulama anlayışı benimsetmek adına önemlidir. Bu doğrultuda yürütülen çalışmalar ile birlikte ifade edilen özelliklerin verilmesi açısından çalışmaların doğru uygulamalar ile yürütüldüğünü göstermektedir.

Bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülen tezlerin **yaklaşımlara** göre dağılımı incelendiğinde nicel, nitel ve karma olmak üzere üç farklı tema altında yaklaşımların toplanmıştır. Bağlam temelli yaklaşım konusunda yürütülen tezlerin % 65,21'i (n=15) nicel yaklaşım, % 4,34'ü (n=1) nitel yaklaşım ve % 30,43'ü (n=7) karma yaklaşım ile yürütülmüştür. Bu doğrultuda çalışmaların daha çok nicel yaklaşım ile yürütüldüğünü söylemek yanlış olmayacaktır. Güçün (2014) tarafından yürütülen araştırmada da üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin yaklaşımlarına göre dağılımına yönelik olarak en fazla nicel yöntemlerin tercih edildiği ortaya konulmuştur. Karma yaklaşımın ise nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının sahip olduğu avantajların birlikte kullanıldığı dezavantajların ise diğer yaklaşım ile giderildiği tek çatı altında birleştirme işlemi (Creswell, 2003; Çepni, 2010; Leech ve Onwuegbuzie, 2009) olduğu ve araştırmalardan elde edilecek verilerin zenginlik ve güvenilirliği açısından daha etkili öneriler ortaya koyabileceği ve literatüre doğrudan katkı sağlayabileceği düşünüldüğünde çalışmaların bu yaklaşımla yürütülmesi önerilmektedir.

Bağlam temelli yaklaşım konusunda ele alınan tezler, **araştırma modeline** göre incelendiğinde deneysel araştırmalara teması altında bulunan yarı deneysel araştırma modelinin %56,52 oranla en fazla tercih edildiği görülmektedir. İncelemesi yapılabilen toplam 23 tez içerisinde analitik araştırmalar teması altında bulunan modellerin tercih edilerek yürütüldüğü çalışmalara rastlanmazken yorumlayıcı araştırmalar teması altında bulunan modellere yönelik ise çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Diğer bir husus ise betimsel araştırmalar teması altında bulunan gelişimci araştırma modeline de sadece bir çalışmada rastlanıyor olmasıdır. Bağlam temelli yaklaşım konusunda geliştirilecek olan bir eğitim modelinin ya da tasarlanacak etkinliklerin bir süreç içerisinde enlemesine

ya da boylamasına değerlendirilerek bireylerde ne tür değişimlere neden olacağına belirlenmesi günümüz ve geleceğimiz açısından önem arz edecektir.

Bağlam temelli yaklaşım konusunda yayımlanmış olan tezlerin **örneklem seçimine** göre dağılımları incelendiğinde 23 tezdten 19'u öğrenciler üzerine 4 tanesi ise öğretmen adayları üzerine yürütülmüştür. % 82 oran ile en yüksek oranın öğrencilere ait olmasının altında bağlam temelli yaklaşıma yönelik uygulamaların daha fazla irdelenmesi gereksiniminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Eğitim-öğretim sürecinden etkilenen ve yürütülen uygulamaların ne derece anlamlı ve kalıcı olduğunun ölçülebilmesi adına bakılacak ilk kıstas genelde öğrenciler üzerindeki etkisi olmaktadır. Dolayısıyla yürütülen araştırmada böyle bir verinin ortaya çıkması oldukça doğal karşılanmaktadır.

Araştırma kapsamında ele alınan tezlerin **veri toplama araçlarına** göre dağılımı incelendiğinde 'ölçek, anket, envanter, test" gibi nicel veri toplama araçlarının "gözlem ve görüşme" gibi nitel veri toplama araçlarından daha fazla tercih edildiği görülmektedir. İncelenen tezlerde karma yaklaşım ile yürütülen araştırmaların olmasından kaynaklı olarak nicel ve nitel veri toplama araçlarının toplam sayısı fazla çıkmaktadır. Ayrıca kullanılan ölçeklerin çoğunluğu yabancı kaynaklardan çevrilerek Türkçeye uyarlandığı belirlenmiştir. Ülkelerin sahip oldukları özelliklerin dinamiklere bağlı olarak değişim gösterebileceği ve farklı perspektiflere sahip olan toplumların eğitim-öğretim süreçlerinde uygulanan yaklaşımların farklılaştığı düşünüldüğünde uygulanmaya çalışılan veri toplama aracında anlamlı verilerin elde edilemeyeceği aşikârdır. Bu bağlamda çalışma hangi konuda yürütülürse yürütülsün konu alanı üzerinden temel çalışmalar yürütülüp ölçme aracı geliştirme süreci üzerinden geçilerek araç ortaya konulmalı ve buna bağlı olarak uygulamalar yürütülmelidir. Ayrıca yurt dışında yapılandırılmış ölçme araçlarının ülkemize entegrasyonun sağlanmaya çalışmasını ya da amaç olarak ülkemize uygulandığında ortaya çıkan sonuçlara yönelik çalışmalar yerine ülkenin sahip olduğu değişkenleri dikkate alarak ölçme araçlarının geliştirilmesi daha anlamlı olacaktır.

5. Öneriler

1) Bağlam temelli yaklaşım konusunda çalışma yürütecek araştırmacıların verilerin zenginlik ve güvenilirliği açısından daha etkili öneriler ortaya koyabileceği ve literatüre doğrudan katkı sağlayabileceği karma yaklaşımı tercih ederek çalışmalar yürütmesi önerilmektedir.

2) Bağlam temelli yaklaşım konusunda geliştirilecek olan bir eğitim modelinin ya da tasarlanacak etkinliklerin bir süreç içerisinde enlemesine ya da boylamasına değerlendirilerek bireylerde ne tür değişimlere neden olacağına belirlenmesi günümüz ve geleceğimiz açısından önem arz edecektir.

3) Hangi konuda yürütülürse yürütülsün konu alanı üzerinden temel çalışmalar yürütülüp ölçme aracı geliştirme süreci üzerinden geçilerek araç ortaya konulmalı ve buna bağlı olarak uygulamalar yürütülmelidir.

Kaynaklar

Acar, B. ve Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-10.

Akpınar, M. (2012). *Bağlam temelli yaklaşımla yapılan fizik eğitiminde kavramsal değişim metinlerinin öğrenci erişimine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ayas, A. ve Demirbaş, A. (1997). Turkish secondary students' conception of introductory chemistry concepts. *Journal of Chemical Education*, 74 (5), 518-521.

Ayas, A., Akdeniz, A. R., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvaci, H. Ş. (2012). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ayvaci, H. Ş., Ültay, E. ve Mert, Y. (2013). Evaluation of contexts appeared in 9th grade physics textbook. *Evaluation*, 7(1), 242-263.

- Bennett, J. & Lubben, F. (2006). Context-based chemistry: The Salters approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 999-1015.
- Bulte, A. M., Westbroek, H. B., de Jong, O. & Pilot, A. (2006). A research approach to designing chemistry education using authentic practices as contexts. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1063-1086.
- Campbell, B. & Lubben, F. (2000). Learning science through contexts: helping pupils make sense of everyday situations. *International Journal of Science Education*, 22(3), 239-252.
- Coştu, B., Ayas, A., Çalık, M., Ünal, S. ve Karataş, F. Ö. (2005). Fen öğretmen adaylarının çözeltileri hazırlama ve laboratuvar malzemelerini kullanma yeterliliklerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 65-72.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Ayas, A. (2006). Hikâyeler ve kimya öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 110-119.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. & Çalık, M. (2009). Investigating the effectiveness of storylines embedded within a context-based approach: The case for the periodic table. *Chemistry Education Research and Practice*, 10(3), 241-249.
- Gilbert, J. K. (2006). On the nature of context in chemical education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957-976.
- Glynn, S. & Koballa, T. R. (2005). The contextual teaching and learning instructional approach. *Exemplary science: Best practices in professional development*, 75-84.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Özay-Köse, E. ve Çam-Tosun, F. (2011). Yaşam temelli öğrenmenin sinir sistemi konusunda öğrenci başarılarına etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(2), 91-96.
- Pilot, A., & Bulte, A. M. (2006). Why do you “need to know”? Context-based education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 953-956.

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Nanobilim ve Nanoteknoloji Hakkındaki Farkındalıkları

Meltem TEKELİOĞLU

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

meltemtekeli1993@hotmail.com

Prof.Dr. Nurettin ŞAHİN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

nsahin@mu.edu.tr

Özet: Fen Bilimleri Öğretim Programı, bilim ve teknolojik yetkinliklerle bütünleşmiş, feni matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirilerek problemlere disiplinlerarası bakış açısıyla yaklaşan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, nanobilim ve nanoteknoloji sağlıktan tekstile, bilişim ve iletişim teknolojilerinden yeni malzemelerin geliştirilmesine kadar birçok alanda hızla gelişen bir bilim dalıdır. Nanoteknolojinin disiplinlerarası yapısı ve tüm bilim dallarının nano ölçeğe buluşması, yeni çalışma alanlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu yeni alanlar, nanoteknoloji araştırmalarını ve eğitim ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Ortaokul öğrencilerinin nanobilim ve nanoteknoloji hakkındaki farkındalıklarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 7. sınıf öğrencileri, örneklemini ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullar arasından rasgele seçilen yedi okulda öğrenim görmekte olan ve ankete cevap veren 607 (306 kız, 301 erkek) yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 5'li Likert tipinde 20 maddeden oluşan "Nanobilim ve Nanoteknoloji Farkındalık anketi" kullanılmıştır. Bu çalışmada, anketin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin nanobilim ve nanoteknolojiye ilişkin farkındalıklarının orta düzeyde ($M= 46.3, SD=16.4$) olduğu sonucuna varılmıştır. 21. yüzyılın endüstriyel devrimi olarak adlandırılan nanoteknolojinin yakalanabilmesi ancak nitelikli insan gücü ile mümkün olacaktır. Hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmenlerin, örnek etkinlik veya projelerle öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji hakkındaki bilgileri arttırılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Nanobilim ve nanoteknoloji, 7. Sınıf öğrencileri, Farkındalık, Fen eğitimi.

Seventh Grade Students' Awareness about Nanoscience and Nanotechnology

Abstract: The Science Curriculum aims to train individuals who are integrated with science and technological competencies and approach problems with an interdisciplinary point of view by integrating the science with mathematics, technology, and engineering. In this context, nanoscience and nanotechnology are a rapidly developing field of science ranging from medical healthcare to textiles, information and communication technologies to the development of new materials. The interdisciplinary nature of nanotechnology, and the convergence of all science branches at the nanoscale provided the emergence of new fields of study. These new areas reveal the need for nanotechnology research and education. In this research which aiming to determine middle school students awareness about nanoscience and nanotechnology, the descriptive method was used. The universe of the research was composed of 7th grade students and the sample of the study consist of 607 (306 girls, 301 boys) 7th grade students who were educated in the second period of 2017-2018 educational year and responding to the questionnaire, from seven randomly chosen schools among the secondary schools affiliated to Mugla provincial Directorate of National Education. A 20-item Likert-type "Nanoscience and Nanotechnology Awareness Questionnaire" was used as a data collection tool. In this study, Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the questionnaire items was found to be 0.93. According to findings from the research, it was concluded that the students had a moderate ($M= 46.3, SD=16.4$) awareness about nanoscience and nanotechnology. Nanotechnology, called the industrial revolution of the 21st century, can only be achieved with qualified manpower. Through in-service training programs for teachers' and sample activities or projects for students knowledge about nanoscience and nanotechnology should be enhanced.

Keywords: Nanoscience and nanotechnology, 7th grade students, Awareness, Science education.

1. Giriş

Nanoteknoloji maddenin nanometre boyutunda kontrolü ile ortaya çıkan bir teknolojidir. ‘Nano’ herhangi bir fiziki büyüklüğün milyarda biri demektir. Bir nanometre içine yan yana ancak 2-3 atom sığdırılabilir. Fen Bilimleri Öğretim Programı, feni matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirilerek problemlere disiplinlerarası bakış açısıyla yaklaşan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Nanoteknolojinin disiplinlerarası yapısı ve tüm bilim dallarının nano ölçekte buluşması onu bu amaca uygun bir araç haline getirmektedir. Kamuoyunun nanoteknoloji hakkındaki tutumları ve görüşleri, ABD ve AB ülkelerinde araştırmaların konusu olmuştur (Pidgeon ve Rogers-Hayden, 2007). Ülkemizde yapılan nanoteknoloji eğitim araştırmalarının genelinde öğretmen adaylarının nanoteknoloji hakkındaki bilgi düzeyleri, görüşleri ve farkındalık düzeyleri (Enil ve Köseoğlu, 2016) belirlenmiştir. İlkokul ve Ortaokul düzeyinde nanoteknolojiye yönelik az sayıda araştırma bulunmaktadır (Ekli, 2010; Sagun-Gököz, 2012; Şahin ve Ekli, 2013; Aslan ve Şenel, 2015).

2. Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin nanobilim ve nanoteknoloji hakkındaki farkındalıklarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullar arasından rasgele seçilen yedi okulda öğrenim görmekte olan ve ankete cevap veren 607 (306 kız, 301 erkek) yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

2.1. Araştırma soruları

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) 7. Sınıf öğrencilerinin nanoteknoloji farkındalık düzeyleri nedir?
- 2) 7. Sınıf öğrencilerinin nanoteknoloji farkındalıkları cinsiyetleri ve fen bilimleri dersi başarı düzeylerine göre farklılık göstermekte midir ?

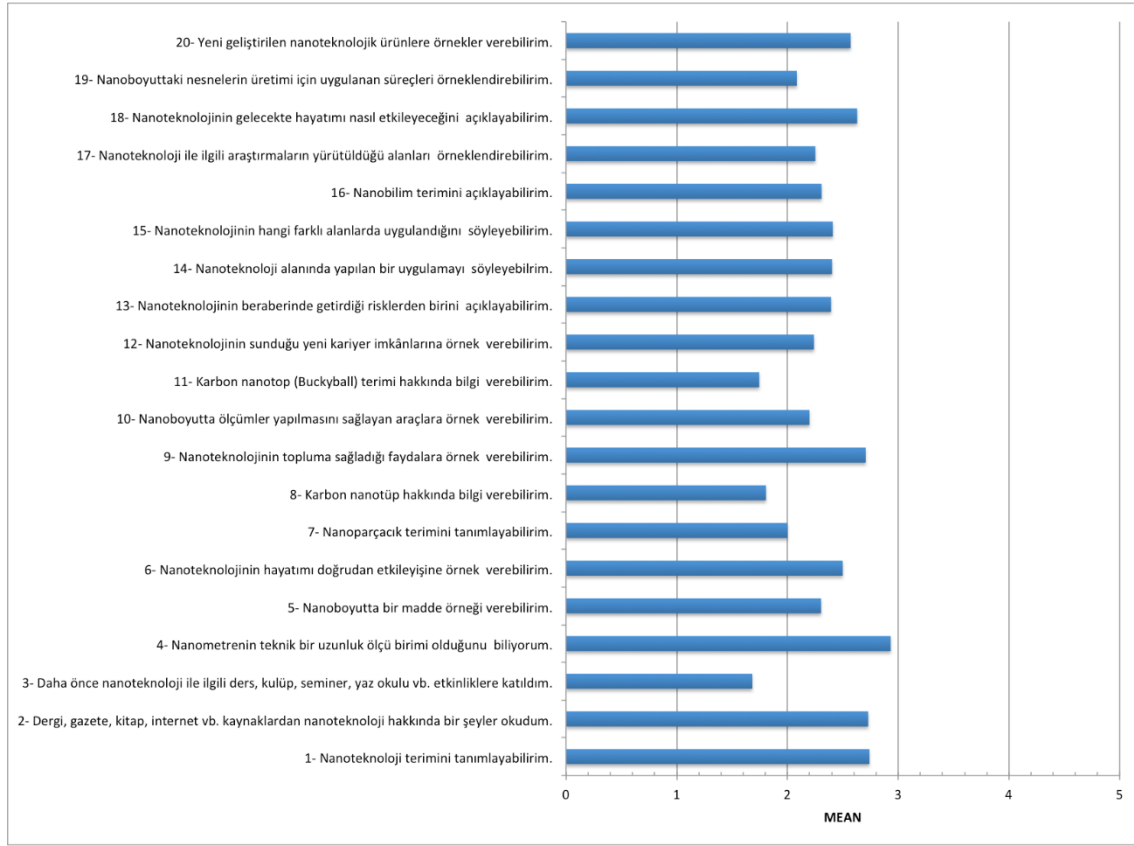
2.3. Veri toplama araçları

Genel tarama modeline dayalı bu araştırmada, veri toplama aracı olarak 5’li Likert tipinde 20 maddeden oluşan “Nanobilim ve Nanoteknoloji Farkındalık Anketi” kullanılmıştır. Bu çalışmada, anketin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Nanobilim ve Nanoteknoloji Farkındalık Anketi: Nanoteknoloji farkındalığını, belirlemek amacıyla hazırlanmış bir ölçme aracıdır (Dyehouse, Diefes-Dux, Bennett ve Imbrie, 2008). Anketin ülkemizde geçerlik güvenirlik çalışması Sagun-Gököz (2012) tarafından yapılmıştır. Daha sonra Biyoloji, Fizik ve Kimya öğretmen adaylarına da uygulanmıştır (Aslan ve Şenel, 2015).

Elde edilen veriler SPSS paket programında normallik varsayımları sınanarak analize tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde İstatistiksel yöntemlerden yüzde (%), aritmetik ortalama (M), standart sapma (SS), frekans (N), t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) veya bunların non-parametrik karşılıklarından yararlanılarak SPSS 20 paket programında çözümlenmiştir.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Nanobilim ve Nanoteknoloji Farkındalık anketinde yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: Nanoteknoloji farkındalık düzeyleri betimsel istatistik sonuçları

Tablo 1

Cinsiyet değişkenine göre Nanoteknoloji farkındalığı Mann-Whitney U sonuçları

	cinsiyet	\bar{X}	ST	SO	z	p
Nanotoplama	kız	306	288,63	88320,5	2,178	.029
	erkek	301	319,63	96207,5		
	Total	607				

Nanoteknoloji farkındalıkları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Fark erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 2

Nanoteknoloji anketi toplam puanlarının fen bilimleri dersi başarı düzeyleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	Fen başarısı	N	\bar{X}		df	p
Nanoteknoloji farkındalık	başarısız	7	141,86	19,286	4	0,01
	geçer	21	261,64			
	orta	87	255,69			
	iyi	173	298,37			
	pekiyi	319	326,58			
	Total	607				

Nanoteknoloji anketi toplam puanlarının Fen bilimleri dersi başarı düzeyleri değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi Sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir. Ders başarı düzeyleri orta-pekiyi gruplarında farklılık olduğu gözlenmiştir.

Ekli (2010) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerin büyük çoğunluğunun (n= 1256, %90) nanoteknoloji ile ilgili çok az duyum sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslan ve Şenel (2015) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında, nanoteknoloji farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu, akademik başarı düzeyleri ve nanoteknoloji farkındalıkları arasında anlamlı fark bulunmadığını rapor etmiştir. ABD, Kanada ve İngiltere’de yetkilinle yapılan benzer araştırmaların sonuçları cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, erkeklerin nanoteknolojiye yönelik daha olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir (Nerlich, Clarke ve Ulph, 2007; Cobb ve Macoubrie, 2004).

Bu çalışma sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin nanoteknoloji farkındalıklarının orta düzeyde düzeyde (M= 46.3, SD=16.4) oldukları, erkek öğrencilerin kız öğrencilerine oranla nanoteknoloji farkındalıklarının daha yüksek olduğu, Fen bilimleri ders başarısı ile nanoteknoloji farkındalık düzeyleri arasında orta-pekiyi gruplarında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. 21. yüzyılın endüstriyel devrimi olarak adlandırılan nanoteknolojinin yakalanabilmesi ancak nitelikli insan gücü ile mümkün olacaktır. Hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmenlerin, örnek etkinlik veya projelerle öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji hakkındaki bilgileri arttırılmalıdır.

Teşekkür: “Bu bildiri Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen (17/258) kod numaralı proje ile desteklenmiştir”

Kaynaklar

- Aslan, O., Şenel, T. (2015). Fen alanları öğretmen adaylarının nanobilim ve nanoteknoloji farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 363-389.
- Ateş, İ. (2015). *Ortaöğretim kimya eğitiminde nanobilim ve nanoteknolojinin yeri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cobb, M.D., Macoubrie, J. (2004). Public perceptions about nanotechnology: risks, benefits and trust. *Journal of Nanoparticle Research*, 6, (4): 395-405.
- Dyehouse, M.A., Diefes-Dux, H.A., Bennett, D.E., ve Imbrie, P.K. (2008). Development of an instrument to measure undergraduates’ nanotechnology awareness, exposure, motivation, and knowledge. *Journal of Science Education and Technology*, 17(5), 500-510. <https://doi.org/10.1007/s10956-008-9117-3>
- Enil, G., Köseoğlu, Y. (2016). Fen bilimleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) öğretmen adaylarının nanoteknoloji farkındalık düzeyleri, ilgileri ve tutumlarının araştırılması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 50-63.
- Ekli, E. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin nanoteknoloji hakkındaki temel bilgi ve görüşleri ile teknolojiye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Nerlich, B., Clarke, D.D., Ulph, F. (2007). Risks and benefits of nanotechnology: How young adults perceive possible advances in nanomedicine compared with conventional treatments. *Health, Risk & Society*, 2, 159-171.
- Pidgeon, N., ve Rogers-Hayden, T. (2007). Opening up nanotechnology dialogue with the publics: Risk communication or “upstream engagement”? *Health, Risk & Society*, 9(2), 191-210. <https://doi.org/10.1080/13698570701306906>

- Sagun-Gököz, B. (2012). *Nanobilim ve nanoteknoloji atölye çalışması tasarımı ve uygulanması: 11. sınıf öğrencilerinin nanobilim ve nanoteknoloji farkındalığının ve kavramsal anlamalarının incelenmesi*. (Doktora Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, N., Ekli, E. (2013). Nanotechnology awareness, opinions and risk perceptions among middle school students. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(4), 867-881.

Lisansüstü Öğrenim Yapmakta Olan Matematik Öğretmenlerinin Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Kaygıları ve Bunlarla Baş Etme Stratejileri

Arş. Gör. Gülzade KARACI YAŞA

Bülent Ecevit Üniversitesi

gulzade.karaci@beun.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi Avni YILDIZ

Bülent Ecevit Üniversitesi

yildiz.avni@gmail.com

Özet: Literatürde genellikle lisansüstü öğrencilerinin süreçte yaşadığı zorluklar ele alınmıştır. Oysa araştırma konusunun belirlenmesinde, yürütülmesinde ve raporlaştırılmasında araştırmayı gerçekleştirecek bireylerin yetenekleri de önemlidir. Bu bağlamda araştırma yapma kültürünün lisansüstü öğrencilere kazandırılması ve bu esnada öğrencilerin bu yeteneklerini kullanmalarını engelleyecek tedbirlerin alınması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, ilköğretim Matematik Eğitimi programında yüksek lisans yapan matematik öğretmenlerinin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygılarını belirlemek ve bu kaygılarla baş etme stratejilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinde ilköğretim Matematik Eğitimi programında yüksek lisans yapmakta olan 3 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi yüksek lisans öğrenimlerinde ders aşamasındadır fakat her biri zorunlu derslerden biri olan bilimsel araştırma teknikleri ve etiğin tartışıldığı dersi almışlardır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Katılımcılar belirlenirken öğretmenlerin mesleklerindeki deneyim yılları göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda katılımcılardan biri 0-2 yıl arası öğretmenlik deneyimine sahipken, diğer bir katılımcının öğretmenlik deneyimi 2-4 yıl arasındadır. Son katılımcının öğretmenlik deneyimi ise 4-6 yıl arasındadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla toplanmıştır. Mülakat soruları geliştirilirken uzman görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu amaçla elde edilen transkriptler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenerek kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmacıların ortak ya da benzer olan temaları gözden geçirilerek araştırmaya konulmuştur. Yapılan analizler sonucunda, deneyim yılı fark etmeksizin tüm katılımcıların bilimsel araştırma yapma konusunda birtakım kaygılara sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel olarak yabancı dil öğrenimine ve araştırma yöntemlerine yönelik kaygılara sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Lisansüstü eğitim, bilimsel araştırma, araştırma kaygısı, matematik öğretmeni.

The Anxiety Levels of Mathematics Teachers Who are Graduate Students about Conducting Scientific Research and Their Coping Strategies

Abstract: In the literature, the research generally focused on the difficulties of graduate students. However, in the process of determining the research subject, conducting and reporting the research, the ability of the individual is also important. In this respect, graduate students should acquire the principles of conducting a research; and the precautions should be taken in order to overcome barriers which prevent students to use their abilities. Therefore, the purpose of the current study was to investigate the anxiety levels of mathematics teachers who were graduate students in Elementary Mathematics Education program, and to find out their strategies to cope with their anxiety. The study was conducted by the use of case study which is one of the qualitative techniques. The participants were 3 mathematics teachers who were graduate students in Elementary Mathematics Education program in a public university. All of the participants were in their first year in university, and they all completed the course in which research methods and ethics of research were discussed. The participants were selected by the use of purposive sampling. The teachers' years of experience in their professions were considered when selecting the participants. One of the participants had 0-2 years of experience, one of them had 2-4 years of experience, and the other one had 4-6 years of experience. The data was collected by the use of semi-structured interviews. While preparing interview questions, expert opinion was taken. The interviews were recorded via a voice recorder. The transcripts of the interviews were examined separately by the two researchers. After coding of the interviews, the researchers generated themes. The common or similar themes of the two researchers were included in the study. The findings showed that each participant had some levels of anxiety regardless of their years of experience. Generally, the teachers had some levels of anxiety about learning a foreign language and research methods.

Keywords: Graduate education, scientific research, research anxiety, mathematics teacher.

1. Giriş

Bilim insanı ve öğretim üyesi gibi ülkenin ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve ülke sorunlarının çözülmesine yönelik araştırmalar yapmak lisansüstü eğitimin temel amacıdır (Varış, 1972). Benzer şekilde, Özoğlu (2002) da bilgi toplumunun gerekliliklerini özümseyen, çağdaş bir toplum olma yolunda üstün yetenekli seçkin insan yetiştirme konusunda lisansüstü eğitimin rolünün büyük olduğunu ifade etmiştir. Lisansüstü eğitime yüklenen böyle bir görevin, lisansüstü eğitim esnasında karşılaşılan problemlerin tespiti ve çözümünü hususunu bir kez daha hatırlattığı söylenebilir.

Bilimsel araştırma; planlı, amaçlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, gruplanması, analizi, sentezi, açıklanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi sonucunda problemlere güvenilir çözüm yolları bulma süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2001; Kaptan, 1998). Bökeoğlu ve Yılmaz (2005) araştırma kaygısını zorunlu olmadıkça araştırma yapamama, bireyin kendisini huzursuz ve rahatsız hissetme, araştırma konusunda özgüven eksikliği ve bireyin araştırma yapmak zorunda kaldığında yaşadığı iç sıkıntısı şeklinde tanımlamıştır. Yapılan araştırmalar kaygının akademik performansı olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Sutarso, 1992:2; Onwuegbuzie ve Wilson, 2003). Bilimsel araştırma kaygısı araştırmacıların korku ve gerilim yaşamalarına, özgüvenlerini kaybetmelerine neden olduğundan, güdülenmelerine engel olmakta ve çalışmalarını ertelemelerine de sebep olmaktadır. Bu nedenle bilimsel araştırma kaygısı, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, dolayısıyla insanlığa hizmetin önünde bir engeldir (Aslan ve Karagül, 2016).

Literatür incelendiğinde ülkemizde, lisansüstü öğrencilerinin süreç içerisinde yaşadıkları çeşitli zorlukları ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Başer, Narlı ve Günhan, 2005; Li ve Seale, 2007; Özmen ve Aydın-Güç, 2013; Sayan ve Aksu, 2005; Sevinç, 2001). Buna karşın lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygılarını ve bunlara karşı ne tür baş etme stratejileri geliştirdiklerine dair yapılan çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, İlköğretim Matematik Eğitimi programında yüksek lisans yapan matematik öğretmenlerinin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygılarını belirlemek ve bu kaygılarla baş etme stratejilerini ortaya çıkarmaktır.

2. Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinde İlköğretim Matematik Eğitimi programında yüksek lisans yapmakta olan 3 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Katılımcılar belirlenirken öğretmenlerin mesleklerindeki deneyim yılları göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda katılımcılardan biri 0-2 yıl arası öğretmenlik deneyimine sahipken, diğer bir katılımcının öğretmenlik deneyimi 2-4 yıl arasındadır. Son katılımcının öğretmenlik deneyimi ise 4-6 yıl arasındadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, yüksek lisans öğrenimlerinde ders aşamasındadır; fakat her biri zorunlu derslerden biri olan bilimsel araştırma teknikleri ve etğin tartışıldığı dersi almışlardır. Katılımcılar henüz yüksek lisans eğitiminin başında olduklarından dolayı, olası kaygılarının yeni oluşmaya başlamış olması ve bunlarla baş etmeye yönelik farklı stratejilere sahip olabilecekleri düşünülmektedir. İlerleyen zamanlarda bu kaygılar kabullenme düzeyine gelebilir ve öğrencilerin hiçbir baş etme stratejisi bulunmayabilir. Bundan dolayı katılımcılar yüksek lisansa yeni başlayan öğretmenler arasından belirlenmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla toplanmıştır. Mülakat soruları geliştirilirken uzman görüşü alınmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu amaçla elde edilen transkriptler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenerek kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmacıların ortak ya da benzer olan temaları gözden geçirilerek araştırmanın bulguları ortaya konulmuştur.

3. Bulgular

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim Matematik Eğitimi programında yüksek lisans yapan matematik öğretmenlerinin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygılarını belirlemek ve bu kaygılarla baş etme stratejilerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda, İlköğretim Matematik Eğitimi programında yüksek lisans yapan 3 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler iki uzman tarafından analiz edilerek, Tablo 1'deki şekilde araştırmanın bulguları özetlenmiştir.

Tablo 1
Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi

Kategoriler	Kaygılar	Baş Etme Stratejileri
Terminolojileri anlama	Bilimsel araştırmaları okurken araştırma yöntem ve tekniklerine hakim olamayacağını düşünme(Ö1, Ö2) konuya özel terminolojileri anlamayacağını düşünme(Ö3)	daha fazla bilimsel araştırma yapmak (Ö1) yüksek lisans derslerinde öğrenmek(Ö1) internetten araştırmak (Ö2) farklı kaynaklar incelemek (Ö3)
Terminolojileri kullanma	araştırma yöntemleri ile ilgili terminolojileri doğru bir şekilde kullanamayacağını düşünme (Ö1, Ö2, Ö3)	yüksek lisans derslerinde öğrenmek (Ö1) danışmanından yardım istemek (Ö2) makale veya tez örneklerinden yararlanmak (Ö3)
Yabancı dil	yabancı dilde yazılmış çalışmaları anlayamayacağını düşünme (Ö1, Ö2, Ö3)	kelime öğrenerek çeviri çalışmaları yapmak (Ö1) yabancı dilde yazılmış çalışmaları hiç okumamak, yalnızca Türkçe dilinde yazılmış makaleleri okumak (Ö2) dil öğrenimine ekstra çaba harcamak (Ö3)
Alan yazına ulaşma	araştırmaları sınıflandıramayacağını düşünme (Ö2) yabancı dil yetersizliği yüzünden kısıtlı sayıda çalışmaya ulaşacağını düşünme(Ö3)	araştırmalar hakkında kısa notlar yazmak (Ö2)
Bulguları yazma ve yorumlama	Analiz sonuçlarını anlayamayacağını ve yorumlayamayacağını düşünme (Ö3)	—
Zaman	Tez yazmaya başlayınca zamanın yetersiz olacağını düşünme (Ö2)	gece uyumayıp çalışmak, okuldaki boş ders saatlerini değerlendirmek (Ö2)

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların bilimsel araştırma yapmak için gerekli olan belli aşamalarda birtakım kaygılara sahip olduğu görülmüştür. Örneğin; katılımcıların hepsi bilimsel bir yayın okurken terminolojileri anlayamayacağı düşüncesine sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu probleme çözüm olarak, katılımcılardan biri, yüksek lisans derslerinde öğrenerek ve daha fazla bilimsel araştırma yaparak bu sorunun üstesinden gelebileceğini ifade ederken, diğer katılımcı, bilmediği terimleri internetten araştırarak bu problem ile baş edebileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, katılımcıların yabancı dil konusunda birtakım kaygılara sahip oldukları görülmüştür. Katılımcılardan ikisi, yabancı dil konusunda yaşadığı güçlüklerle baş etmek için daha fazla çalışmaları gerektiğini ifade ederken, diğer katılımcı yabancı dil bilmediğini kabul ederek, yabancı dilde yazılmış çalışmaları okumaktan kaçındığını ifade etmiştir. Dolayısıyla, bu katılımcının sahip olduğu kaygı karşısında hiçbir şey yapmamayı tercih ettiği söylenebilir. Katılımcılardan ikisi, tez yazmaya başladığında, zaman konusunda herhangi bir kaygıya sahip olmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan yalnızca biri, tez yazmaya başladığında zaman sıkıntısı

yaşayabileceğini dile getirmiştir. Bu soruna çözüm olarak ise, gece uykusundan fedakârlık yaparak çalışacağını ifade etmiştir. Bulguları anlama ve yorumlama konusunda, katılımcılardan yalnızca biri kaygı yaşamamasına rağmen, bu kaygısına ilişkin herhangi bir baş etme stratejisinin olmadığını ifade etmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Genel olarak bakıldığında, katılımcıların hepsinin bilimsel araştırma yapma konusunda birtakım kaygılara sahip olduğu; fakat bu kaygılarıyla baş etmek için kendilerince çeşitli yöntemler geliştirdikleri veya geliştirmeyi planladıkları söylenebilir. Bu durum, katılımcıların yüksek lisans eğitimine henüz yeni başlamış olmaları ile açıklanabilir. Bu bağlamda, katılımcılar henüz alması gereken tüm dersleri tamamlamadıklarından dolayı, bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri konusunda özgüven eksikliği yaşamış olabilir; bunun sonucunda da birtakım kaygılar oluşmuş olabilir. Bunun yanında, katılımcıların henüz yolun başında olduklarından dolayı, karşılaşılabilecekleri zorluklara karşı farklı baş etme stratejileri planladıkları söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Aslan, C. & Karagül, S. (2016). Türkçe Eğitimi programında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 201-217.
- Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı 1, Lisansüstü Eğitim), 129-135.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö., Yılmaz, K., & Bökeoğlu, Ö. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştireldüşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 47-67.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekişik.
- Li, S. & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph.D. supervision: A qualitative case study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526.
- Onwuegbuzie, A. J. & Wilson, V.A. (2003). Statistics anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments - A comprehensive review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 195-209.
- Özmen, Z. M. & Güç, F. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219.
- Sayan, Y. & Aksu, H. H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi-Balıkesir Üniversitesi durum belirleme. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı 1: Lisansüstü Eğitim), 59-66.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye’de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 125-137.
- Sutarso, T. (1992). Some variables in relation to students' anxiety in learning statistics. *Education Resources Information Center, ERIC ED353 334*, 1-17.
- Varış, F. (1972). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Pozitif bilimlerin temel ve uygulamalı alanlarında. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, No: 23.

Teknoloji Destekli Yürütülen Üçgenler Konusunun Öğretim Sürecinden Yansımalar: Kavram İmajı Örneği

Öğretmen Mehmet DEMİRER

Milli Eğitim Bakanlığı

demirermehmat@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Avni YILDIZ

Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi

yildiz.avni@gmail.com

Özet: Geometri öğretiminin öğrenciler tarafından anlaşılması konusunda var olan sorunların bir kısmının tespiti, bu sorunların nerelerde yaşandığının anlaşılması ve giderilmesi için geometrideki kavram imajlarının incelenmesi önemlidir. Nitekim ülkemizde geometri öğreniminde zorluklar yaşandığı söylenebilir. Bu nedenle araştırmada, teknoloji destekli işlenen üçgenler konusunun öğrenim sürecinden yansımalar sunularak öğrencilerin kavram imajları belirlenmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda araştırma, 2017-2018 güz döneminde bir devlet okulunda gönüllü olarak araştırmaya katılan 20 tane 8. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. 10 ders saati süren çalışmada ilgili dersler, araştırmacının kendisinin öğretmenliğini yaptığı sınıfta yürütülmüştür. Ders içerikleri öğrencilerin çok yönlü anlamlandırmalarının sağlanması amacıyla zengin tutulmuş olup süreç esnasında hem konu ile ilgili materyallere, hem dinamik yazılımlara, hem de MEB tarafından tasarlanan video içeriklerine yer verilmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin öğrenmeyi kavrayışları üzerine yoğunlaşan araştırmaların verilerinin analizinde kullanılan fenomenografik yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmanın her aşamasının ayrıntılı şekilde ifade edilmesi, verilerin kapsamlı ve doğru olarak toplanması geçerliliği ve güvenilirliği artırır. Bu nedenle araştırmanın her aşaması araştırmacı tarafından sürekli kayıt altına alınmıştır. Öğrenciler ders esnasında 4'er kişilik 5 gruba ayrılarak, etkinlikleri (materyal kullanımı, çalışma kağıtları, kavram haritası) grup şeklinde yapmışlardır. Veriler gözlem, süreç esnasında araştırmacı tarafından alınan notlar, çalışma kağıtları ve öğrencilerle yapılan mülakatlarla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin genelde kavramları öğrenmiş olmalarına rağmen kavram imajlarının istenilen ölçüde zenginleşmediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Kavram imajı, Teknolojik Destekli Eğitim, üçgenler.

Reflections from the Triangle Subject Supported by Technology: The Case of Concept Image

Abstract: Studying the concept images in geometry is of great importance to detect some of the problems that the students encounter in a geometry lesson, and understand how we can solve these problems. In fact, it can be said that we have some difficulties in geometry lessons in our country. Thus, in this study, by reflecting images from the technology-assisted 'triangle' subject, students' concept images are tried to be determined. Within this context, this study was conducted with 20 students of the 8th grade studying in a public school during 2017-2018 fall semesters. The lessons within the study are conducted within 10 courses by the researcher. For getting students to understand the subject of the lesson, the content of the lessons is enriched with the subject materials, dynamic softwares, and the videos prepared by the Ministry of the Education. In this study, phenomenographic instrument, used in the studies focused on how students grasp learning, is applied. In qualitative studies, explaining the phases of the study in a detailed way, and collecting the datas in an accurate and extensive way increases the reliability and validness of the studies. Therefore, each stage of the study was recorded by the researcher. The students are divided into 5 groups consisting of 4 individuals, and then the exercises (the usage of the materials, worksheets, concept maps) are done by the groups. The datas were collected from the observations, the notes taken in the process, worksheets, and the interviews of the students. In the light of the data analysis, concepts images will not be enriched at a desired level though the students learn the concepts.

Keywords: Concept image, Technology Based Education, triangles.

1. Giriş

İnsanoğlunun sahip olduğu merak duygusu sayesinde çevresini anlaması, kendisini ve dünyayı tanıması beklenir. Bu süreç insan bedeninin cevheri olan beyin aracılığıyla yönetildiği gibi her beyin kendine özgü düşünce biçimi mevcut olup, beyin algıladığı her veriyi kendi düşünce kalıbına sokarak değerlendirmesini yapar ve gelişimini sağlar (Mevdudi, 2000). Eğitimin önemi de burada kendisini göstererek, insan beyninin düşünme sürecine olumlu katkı sağlamalıdır (Tekin, 1993).

Matematik insan hayatının her basamağında bulunan, bireye matematiksel görüş, kavrayış, düşünce ve anlayış kazandıran yalnızca bilgi birikimi değil hayat eğitimi sağlayan bir olgudur (Çelik, 1996). Aynı zamanda günlük yaşantımızın her alanında ihtiyaç duyduğumuz çözümleyebilme, iletişim kurabilme, genelleme yapabilme, yaratıcı ve bağımsız düşünebilme gibi üst düzey davranışları ve kazanımları geliştiren bir alan olarak matematiğin öğrenilmesi zorunluluktur (Kara, 2014). İnsanın çevresini ve kendini bilmesi macerasında matematik eğitiminin öneminin çok büyük olduğu ve hayatın her alanına etki eden matematik olmadan bu maceranın eksik ve anlamsız olacağı söylenebilir. Matematiğin bu önemine rağmen, matematiğin sayılar ve sembollerden oluşan yapısı, düşüncenin direkt olarak kendisini değil de düşünceyi dile getiren özel simge ve sembolleri temsil etmesi ve dolayısıyla soyut bir dil kullanması, sosyo-kültürel çevre, ailenin eğitim düzeyi, matematiği zor bir ders olarak görülmesi, matematiğin öğretim şekli, öğrencilerin cinsiyeti ve matematik zekası gibi birçok etken yüzünden öğrenciler matematiği pek sevmez hatta sıkıcı bulurlar (Dursun ve Dede, 2004). Bu durumun düzeltilmesi, öğrencilerin matematiğe karşı duyduğu olumsuz tutumların yok edilmesi ve devamında eğitim sistemimizin beklentilerini karşılayacak düzeye gelebilmesi için öğrencilerin zihinlerindeki matematik algısına, matematiği nasıl öğrendiklerine, matematiksel kavramları ve yöntemleri nasıl anladıklarına, bilgileri nasıl şekillendirdiklerine yönelip bu durumları keşfetmek ve ona göre önlemler almak ya da var olan durumları daha da geliştirmek etkili olabilir. Matematiksel kavramın zihinde oluşma sürecini; bilişsel (Tall ve Vinner, 1981; Vinner, 1991), yapılandırmacı (Schoenfeld, 1998) veya sosyo-kültürel (Renshaw, 1996) modellerle açıklamaya çalışan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır (Delice ve Sevimli, 2011). Bu çalışmada Tall ve Vinner'in (1981) bilişsel yaklaşımı olan Kavram İmajı yaklaşımı benimsenmiştir.

Matematik olgusunun ilk esin kaynakları doğa ve yaşamdır, geometri yanını doğa ile ilişkilendirmek daha kolay ve gereklidir (Develi ve Orbay, 2003). Evren her türlü varoluşun kaynağıdır. Geometri, evreni anlamak (Clements ve Battista, 1992) ve resmetmektir (Hacısalihoglu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2004). Bebekler doğumundan itibaren çeşitli geometrik şekillerle karşı karşıya gelir, şekil ve büyüklüklerinin algılamasına erken yaşta başlar, elleri ve ağızları ile şekil bilgisi edinmekle beraber nesnelerin şekilleri hakkında da deneyim kazanır ve böylelikle geometrik düşüncenin temeli oyunla başlamış olur (Van Hiele, 1999). Bu nedenle geometri eğitimi sayesinde öğrenciler çözümleme, karşılaştırma, genelleme yapma gibi temel becerilere sahip olmakla beraber inceleme, araştırma, eleştirme, öğrendiklerini şema biçiminde ortaya koyma, düzenli, dikkatli ve sabırlı olma, düşüncelerini açık seçik ifade etme gibi bilişsel beceriler de kazanmaktadırlar (Baykul, 1998). Geometrinin insan hayatının içinden gelmesi nedeniyle bireylerin gerçek yaşantıya uyum sağlamaları ve onları hayata hazırlamak için günlük yaşamla ilişkilendirilmiş bir geometri eğitiminin faydalı olması beklenir. Ancak geometri öğretimi üzerine yapılan araştırmalar, birçok öğrencinin geometriyi öğrenmede zorlandıklarını göstermekte ve gerek ulusal, gerek uluslararası yapılan sınavlar da bu durumu destekler niteliktedir (Kemankaşlı, 2010).

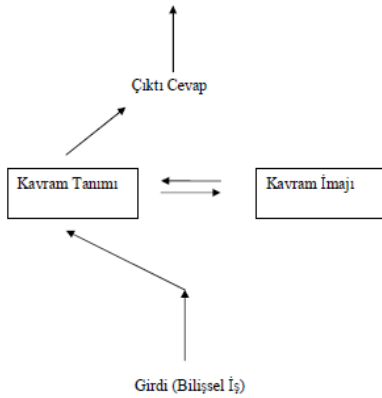
Kavramlar dünyamızda direk olarak algıladığımız somut varlıklar değil, düşüncelerimizde var olan olgulardır ve gerçek dünyada kavramlar değil ancak bunların örnekleri bulunabilir (Ağca, 2006). Bireylerin bebekliklerinden getirdikleri bilgiler; kavramlar, kavramlar arası ilişkiler ve bu kavramların ilişkileriyle birlikte bir araya gelmesi sonucu oluşan kurallardan oluşmakta (Demirel, 2009) ve insan düşüncesinin yapıtaşlarını meydana getirmektedir (Merrill, 1983). Bireylerin epistemolojik ve psikolojik açıdan farklı özelliklere sahip olduğunu ve aynı kavramların farklı kişiler tarafından farklı şekillerde algılanabileceğini vurgulayan Tall ve Vinner (1981), kavram tanımı ve kavram imajı modelini

geliştirmişler ve şu şekilde tanımlamışlardır; “Kavramla birlikte anılan tüm bilişsel yapı. Bu yapı tüm zihinsel resimleri ve çağrışım yapan özellikleri ve yöntemleri içerir. Kavram imajı geliştikçe her zaman tutarlı olması gerekmez.”

Bir konuya ait kavram tanımını işaret ederek, Vinner (1983) şunları iddia etmektedir:

1. Kavramları ele almak için, birinin kavram tanımına değil de bir kavram imajına ihtiyacı vardır.
2. Kavram tanımları (kavram bir tanım yardımıyla tanıtıldığında) pasif kalabilir, hatta unutulabilir. Düşüncede hemen her zaman kavram imajı uyandırılacaktır.

Kavram oluşumuyla birlikte bunların uygulanma aşamaları da vardır. Öğrenciye bilişsel faaliyet ya da problem durumu verildiğinde kavram tanımı ve imajı hücrelerinin aktifleşmesi beklenir. Bu bilişsel faaliyetin yerine getirilmesinde aşağıdaki durumdan söz edilebilir. (Vinner, 1983). Kavram tanımı ile kavram imajı arasında olması beklenen ilişki Şekil 1 deki gibidir.



Şekil 1. Kavram tanımı ile kavram imajı arasında olması beklenen ilişki

Şekil 1’ de bir problem durumunda öğrenci öncelikle kavram tanımına başvurur.

Kavram ile zihinde oluşan yapılar bireyden bireye farklılık göstereceğinden kavram imajları da bireyden bireye farklılık gösterir ve bunun sebepleri; önceden var olan kavramlar, kavramların yanlış algılanması, öğrencilerin yanlış yapılandırması ve tanımlaması olarak belirtilmiştir (Garnett ve Treagust, 1990). Bir kavramın yanlış ya da eksik öğrenilmesi matematiğin sarmal yapısından dolayı başka kavramların da yanlış öğrenilmesine sebep olacağından dolayı kavram öğretiminin üzerinde durulması ve belirli bir sistem içerisinde öğretim tasarımına aktarılması gerekmektedir (Altun, 2009).

Teknoloji destekli eğitim, eğitim ve öğretim faaliyetleri sürecinde eğitim-öğretimi zenginleştirmek ve kalitesini yükseltmek için öğretmene yardımcı bir araç olarak teknolojiden yararlanılmasıdır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003). Bu yöntem öğrenme sürecinde öğrenme motivasyonunu yükselten, öğrencilerin kendi hızlarına göre ilerleyebilecekleri, bireysel öğrenme yöntemlerinin teknolojiyle birleşmesi sonucu oluşmuş bir öğretim yöntemidir (Usun, 2000). Teknoloji destekli eğitimin avantajları; öğrencilere kendi ortamlarında ve zaman kazandırarak uygun bir öğrenme ortamı sağlaması, verdiği cevaplara anında dönüt alması, yavaş öğrenen öğrenciler için daha olumlu ortam sağlaması, bazı konulara somutluk kazandırması vb. olarak sıralanabilir (EARGED, 2002).

Bu araştırmada bilginin temel kaynağı olan zihnimizdeki kavramlara yönelip, öğrenciler geometriyi nasıl öğreniyorlar ve nasıl yapılandırıyorlar, nerelerde problem var ve bunlara uygulanacak çözüm yöntemleri neler olabilir gibi sorulara cevaplar bulunması amaçlanmıştır. Bu amaç araştırmada, üçgenler ünitesinin “Üçgenin kenar uzunlukları ile bu kenarların karşısındaki açılar ölçülerini ilişkilendirir.” kazanımı ile sınırlandırılmıştır. Süreç içerisindeki eğitim durumlarında teknoloji destekli bir eğitim planlanmıştır.

Kavram imajlarına yönelik yapılan çalışmaların sayısı az olmakla birlikte yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu araştırma grubunun bir konu hakkında sahip oldukları kavram imajlarını inceleme (Altuntaş, 2013; Avgören, 2011; Ayaz, 2016; Aydeniz, 2011; Direkçi, 2014; Erdoğan, 2017; Erşen ve Karakuş, 2013; Gülkılık, 2008; Güzel, 2014; Kara, 2014; Öner ve Ertekin, 2015; Süzer, 2011; Yılmaz, 2015), çoklu temsillerin kavram imajına etkisi (Akkoç, 2006), kavram değiştirme metinlerinin kavram imajlarına etkisi (Çaycı, 2007) ve bilgisayar destekli öğretimin kavram imajlarına etkisi (Öner, 2013) şeklindedir. Bu çalışmalarda konu dağılımı matematik öğretimi (Akkoç, 2006; Erdoğan, 2017; Öner, 2013; Öner ve Ertekin, 2015; Süzer, 2011), geometri öğretimi (Avgören, 2011, Aydeniz, 2011; Erşen ve Karakuş, 2013; Gülkılık, 2008; Güzel, 2014; Kara, 2014; Yılmaz, 2015) ve fen bilgisi öğretimi (Altuntaş, 2013; Aydoğan ve Köksal, 2017; Çaycı, 2007; Direkçi, 2014; Sağlam, Kanadlı ve Uşak, 2012) olmak üzere üç sınıfta kategorilendirilebilmektedir.

Üçgenler konusuna ait ülkemizde yapılan çalışmalar; farklı öğretim yöntemlerine göre matematik başarısını ölçme (Boztaş, 2012; Bütüner ve Gül, 2007; Camcı, 2012; Saydam, 2005; Takıcak, 2012) , geometrik düşünce düzeylerini ölçme (Gül, 2014; Güner ve Topan, 2016, Türnüklü, Ergin ve Aydoğdu, 2017, Uygun ve Akyüz, 2016), öğrenme ortamlarını inceleme (Kemankaşlı, 2010; Saydam, 2005) ve kavram yanlışlarını ölçme (Baran, 2011; Demirkol ve İç, 2007) şeklindedir.

Literatürde de görüldüğü üzere ülkemizde geometri eğitimi adına çalışmalar yapılmıştır. Bununla birlikte geometri alanındaki kavram imajlarını belirlemeye yönelik çalışmaların sayısı düşüktür. Bunlar içinden de teknoloji destekli eğitim sürecinin ardından öğrencilerdeki kavram imajlarının gelişiminin incelendiği yalnız bir çalışma (Öner, 2013) olduğu tespit edilmiş, bu çalışmada da bilgisayar destekli öğretimin öğretmen adaylarının Trigonometrik Fonksiyonların periyotlarıyla ilgili kavram imajlarına etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada ise teknoloji destekli yürütülen üçgenler ünitesindeki kenar-açı ilişkisi konusunun ardından öğrencilerde oluşan kavram imajları incelenecek olup bu yönüyle özgün olan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu araştırma da nitel araştırma metotlarından fenomenografik yöntem kullanılmıştır. Fenomenografik yöntem farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Cropley, 2002). Yöntemin esas hedefi birey değil, bireylerin konuları kavrayışlarındaki farklılıkları meydana çıkarmak, insanların belirli durum ve konuları nasıl kavradıklarının, nasıl anladıklarının ve nasıl yorumladıklarının analizini yapmaktır. Öğrencilerin öğrenmeyi kavrayışları üzerine yoğunlaşan araştırmaların verilerinin analizinde kullanılan ve bilinen en iyi yöntemdir (Marton, 1991).

2.1. Çalışmanın Kapsamı

Araştırma bir devlet okulunda gönüllü olarak çalışmaya katılan 20 tane 8.sınıf öğrencisi ile yürütülecek olup 10 ders saati sürmesi planlanan çalışmada dersler, araştırmacının kendisi tarafından yıl boyunca öğretmenliğini yaptığı sınıfla yürütülecektir. Konu ile ilgili ders planları Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2013) çerçevesinde ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen Matematik Ders Kitabı (Üstündağ, Y. 2017) temel alınarak hazırlanmıştır. Ders içerikleri öğrencilerin çok yönlü anlamlandırmasının sağlanması amacıyla zengin tutulmuş olup süreç esnasında hem konu ile ilgili materyallere, hem dinamik yazılımlara, hem de MEB tarafından tasarlanan www.eba.gov.tr adresinden video içeriklerine yer verilmiştir. Araştırma sürecinde daha önce değinildiği gibi yalnızca üçgenlerde açı kenar ilişkisi konusuna ait kavram imajları incelenecektir.

Çalışma boyunca işlenen derslerde öğrenciler başarı durumları eşit olacak şekilde 5 gruba ayrılmış, etkinlikler ve mülakatlar grup olarak yapılmıştır. Araştırmanın başında ve mülakat sırasında da öğrencilere araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış olup verdikleri cevapların hiçbir şekilde notla değerlendirilmeyeceği hususunda bilgilendirme yapılmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarını yazılı dokümanlar, yarı yapılandırılmış mülakatlar ve sınıf içi gözlemler oluşturmaktadır. Yazılı dokümanlar sınıf içi uygulanan çalışma kâğıtları ve konu sonunda uygulanan Konu Kavrama Testlerinden oluşmakta olup süreç esnasında araştırmacı tarafından da ihtiyaç anında gerekli notlar tutulmuştur. Derslerin sonunda da öğrencilerle grup olarak yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde ‘İçerik Analizi Yöntemi’ kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde daha yüzeysel olarak elde edilen veriler, içerik analizinde daha derin bir incelemeye tabi tutularak daha önce fark edilmeyen kavram ve temalar keşfedilebilir. (Aydeniz, 2011). Analiz esnasında toplanan veriler ışığında öğrencilerin verdikleri cevaplar gruplandırılmış ve sorularla beraber tablolar yardımıyla ifade edilmiştir. Her bir soru bir kategori olarak düşünülmüş, her kavram için ortaya çıkan farklılıklar bu kategoriler yardımıyla gösterilmiştir. Kategoriler oluşturulurken şu kıstaslar esas alınmıştır:

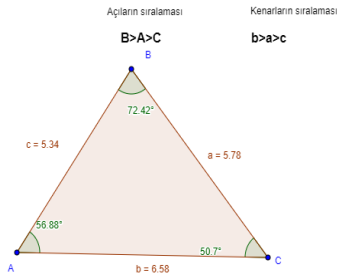
- Kategoriler öğrenci cevaplarından elde edilmiştir.
- Kategorilerin ayırt edilebilirliğine dikkat edilmiştir.
- Kategoriler anlaşılır ve net olmalıdır (Marton, 1986)

Kategoriler arasındaki ilişkilerin daha rahat görülmesi ve anlaşılır olması için öğrenci grupları numaralandırılmıştır. Belirlenen kategorilere paralel olarak grupların verdikleri cevaplar tablolar yardımıyla gösterilmiştir. Bu sayede hangi grupların benzer görüşlere hangilerinin farklı görüşlere sahip olduklarının daha rahat anlaşılacağı düşünülmüştür.

3. Bulgular

Bu bölümde üçgenlerde kenar uzunlukları ile açı ölçüleri arasındaki ilişkiye yönelik kavram imajları verilecek olup, konuya ilişkin 8. sınıf öğretim planındaki kazanım “Üçgenin kenar uzunlukları ile bu kenarların karşısındaki açılarının ölçülerini ilişkilendirir.” şeklindedir. Öğrencilerin bu kazanıma yönelik kavram imajlarının tespiti amaçlı öğrencilere 7 adet soru yöneltilmiş olup bu çalışmada bunlardan 3 tanesi ele alınacaktır. Her bir soru için grupların verdikleri cevaplar tablolar halinde gösterilmiştir. Sorular farklı zorluk seviyelerine sahip olup, MEB tarafından dağıtılan ders kitaplarında öğrencilerden çözmeleri beklenen sorular arasından seçilmiştir.

Dersin girişinde öğrencilerin farklı durumları dinamik bir şekilde değerlendirebilecekleri Şekil 2’deki GeoGebra etkinliği gösterilerek, üçgenin kenar uzunlukları değiştiğinde açılarının nasıl etkilendiği, aralarında bir ilişki olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Araştırmacı ile olan diyaloglar o grup adına, öğrenciler tarafından belirlenen grup sözcükleri ile yapılmıştır.



Açıların sıralaması ile Kenarların sıralamasının aynı olmasını nasıl yorumlarsınız?

Şekil 2. Açı kenar ilişkisi GeoGebra etkinliği

Araştırmacı: Bu etkinlikte köşelerden tutarak kenar uzunluklarını değiştirdiğimizde açılar da değişiyor. Peki bu değişim nasıl gerçekleşiyor. Sizce aralarında bir ilişki var mıdır?

(Grupların ortak fikir belirtmeleri için kısa bir süre verildikten sonra ...)

Grup 2: Köşeleri hareket ettirdikçe köşeler ait olan kenarların uzunlukları artıyor ya da azalıyor. Ama karşısındaki kenar uzunluğu hiç değişmiyor.

Araştırmacı: Peki bu esnada açılarının durumu nasıl oluyor?

Grup 2: Kenarları kısalttığımızda açı büyüyor, uzattığımızda küçülüyor.

Araştırmacı: Hangi kenar uzunluğunu kısalttığında hangi açı büyüyor? Daha net cevap verir misin?

Grup 2: Şimdi köşeyi tutup hareket ettiriyoruz ya. İşte o köşeyi oluşturan kenar uzunlukları kısalırken, aynı köşedeki açı büyüyor.

Araştırmacı: Bu söylediklerinden bir çıkarımda bulunabilir miyiz?

Grup 2: Mutlaka ulaşıyoruzdur. Ancak şimdi bir anda düşünemedim nasıl bir şey olabileceğini.

Ardından bu esnada 4 numaralı grup söz almıştır.

Grup 4: Yukarıdaki yazan karşılaştırmada açılarının sıralaması ile kenarların sıralaması aynı şekilde değişiyor. Acaba oradan bir şey çıkarabilir miyiz?

Araştırmacı: Olabilir tabii ki. Var mı bir fikrin?

Grup 4: Üçgenlerde kenarların sıralaması ile açılarının sıralamaları aynıdır diyebilir miyiz?

Araştırmacı: Evet bu doğru bir ifade tebrik ederim. Diğer gruplardan fikrini belirtmek isteyen var mı?

Sonra 1 numaralı grup sözcüsü söz almıştır.

Grup 1: Şekli hareket ettirdiğimizde açılar ve karşısındaki kenarlar arasında bir ilişki olabilir. Arkadaşımız söylediikten sonra dikkatimizi çekti. Biz kenarın birini küçülttüğümüzde o kenarın karşısındaki kenar da küçülüyor, büyüttüğümüzde ise aynı şekilde o açı büyüyor. Biz de arkadaşlarımızla şöyle bir slogan bulduk ‘Açı büyükse kenar da büyük, açı küçükse kenar da küçük olur.’

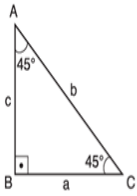
Araştırmacı: Sloganınız doğru olmuş. Ders kitabımızda da sizin söylediğinize yakın bir ifade yer alıyor. ‘Üçgenlerde küçük açı karşısında kısa kenar, büyük açı karşısında uzun kenar bulunur.’

Yukarıdaki diyaloglarda 2. grubun verdiği cevaplara bakıldığında yalnızca hareketli olan noktaya odaklandıkları onlar için ipucu belirten karşılaştırmalara dikkat etmedikleri, bununla birlikte kenarlarla açılar arasındaki büyüme küçülme ilişkisini görsel olarak anladıkları fakat bunu düzenli bir şekilde ifade edemedikleri görülmüştür. 4. grup karşılaştırmalara dikkat ederek değişimden aradaki ilişkiyi keşfetmiş ve bunu güzel bir şekilde ifade etmiştir. 4.grubun verdiği cevap sonrası farklı bir yön gören 1 numaralı grup karşılıklı açı kenar ilişkisine vurgu yaparak formal tanıma çok yakın bir çıkarımda bulunmuştur. Burada da görüldüğü gibi sınıf içinde öğrencilerin verdikleri cevaplar diğer öğrenciler için bir ipucu niteliği taşıyarak onları doğru cevaba götürebilmektedir. Vinner ve Dreyfus (1983), kavram imajının kavram tanımının yanı sıra kavramla ilgili örneklerden ve öğrencinin deneyimlerinden de şekillendiğini ifade eder. Burada da kavram imajı, kavramla ilgili örneklerden ve öğrenci deneyimlerinden şekillenmiştir. Ardından öğrencilere sorular yöneltilmiştir.

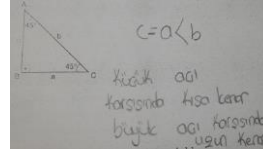
Öğrencilerin 1 numaralı soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Soru 1:

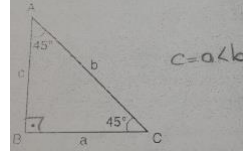
Aşağıdaki üçgenin kenar uzunluklarını küçükten büyüğe doğru sıralayınız.



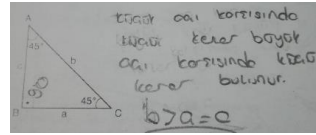
1. grubun cevabı
(✓)



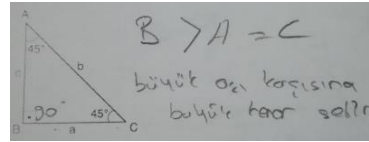
2. grubun cevabı
(✓)



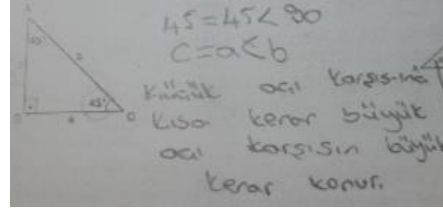
3. grubun cevabı
(✓)



4. grubun cevabı
(✓)



5. grubun cevabı
(✓)



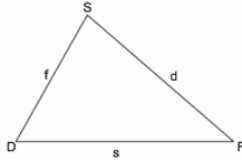
Tablo 1 : Öğrencilerin Açık-Kenar İlişkisi ile İlgili 1 Numaralı Soruya Verdikleri Cevaplar

Öğrencilerden 1. soruda yalnızca açı-kenar arasındaki ilişkiyi bilip buna göre basit düzeyde karşılaştırma yapmaları beklenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde bütün grupların doğru cevap verdiği görülmektedir. 2. grup yalnızca doğru cevabı vermekle yetinirken, diğer gruplar neden o cevabı verdiklerini yanına açıklaması ile birlikte yazmıştır. 5. grup ise tam karşılaştırmayı yaparak önce açılar arasındaki ilişkiyi belirtmiş, oradan kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi vermiştir. Vinner (1983)'e göre bilişsel bir problem durumunda kavram tanımı ile kavram imajı arasında olması beklenen ilişkiye göre öğrenci öncelikle kavram tanımına başvurur, kavram ile imaj sürekli etkileşim içerisinde (Bkz. Şekil 1). 1 numaralı soru da oluşan durum da bunu destekler niteliktedir. Öğrenciler önce kavram tanımına başvurmuş, kavram imajı ile etkileşime girerek cevaba ulaşmışlardır.

Tablo 2

Öğrencilerin Açık-Kenar İlişkisi ile İlgili 2 Numaralı Soruya Verdikleri Cevaplar

Soru 2:



Yukarıdaki üçgende $2s(\widehat{S}) = 3s(\widehat{F}) = 6s(\widehat{D})$ olduğuna göre üçgenin kenar uzunluklarının doğru sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $s > f > d$ B) $s > d > f$
C) $d > f > s$ D) $f > d > s$

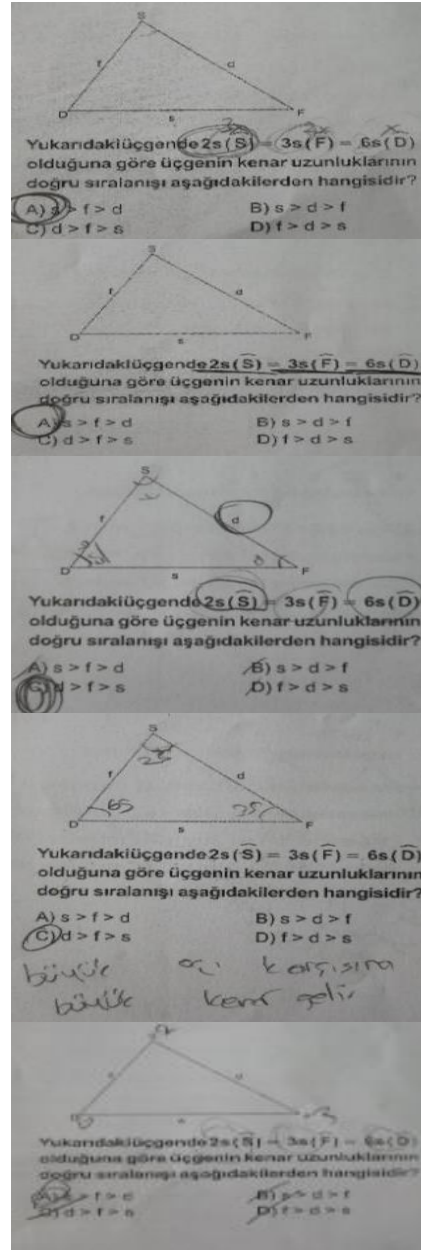
1. grubun cevabı
(✓)

2. grubun cevabı
(✓)

3. grubun cevabı
(X)

4. grubun cevabı
(X)

5. grubun cevabı
(✓)



2. soruda öğrencilerin öncelikle cebirsel olarak verilen açıların büyüklük sıralamasını yapıp daha sonra kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi yazmaları gerekmektedir. İki aşamalı olan bu soru cebir bilgisi de gerektirdiği için öğrencilerin yanlışla düştükleri; 1. , 2. , 5. grupların doğru cevabı vermelerine karşın 3. ve 4. grupların soruya yanlış cevap verdikleri görülmektedir. Yapılan yanlışların sebebinin anlaşılması için söz konusu gruplarla yapılan diyaloglar aşağıdaki gibidir.

Araştırmacı: 3. soruya cevap verirken nasıl düşündünüz? Sizi bu cevaba götüren gerekçe ne idi?

Grup 3: Sorudaki ifadeyi tam olarak anlayamadık, grup arkadaşlarımızdan birisi orayı anlayamasak bile kenarların hangisinin daha uzun olduğu zaten belli ona göre karar verelim dedi. Başka bir arkadaşımız da öğretmenin şekillerin uzunluklarını görünüşlerine göre bilemeyeceğimizi öyle yaparsak yanlış olabileceğini söylediğini hatırlattı. O yüzden o görüşten vazgeçtik. Daha sonra

açıların yanında büyük sayı yazanların daha büyük olabileceğini düşündük ve en büyük açının D açısı, sonra F ve S açılarının geldiğini düşündük.

Grup 4: Öğretmenim biz de soruda açıların yanlarında yazan rakamlarla uyması için ($2s(\widehat{S}) = 3s(\widehat{F}) = 6s(\widehat{D})$) S açısına 25, F açısına 35, D açısına da 65 dedik, sonra büyük açı karşısında büyük açı olacağı için $d > f > s$ doğru cevaptır dedik.

Öğrencilerin söylediklerine bakılınca yanlış yapma sebeplerinin açı kenar ilişkisi ile alakalı olmadığı, sorunun cebirsel boyutunu kavrayamadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca 4 numaralı gruptaki öğrencilerin verdikleri cevapların herhangi bir mantıki delili olmayıp o anki uydurma değerlerle kendilerince doğru cevabı verdiklerini düşünmeleri, öğrencilerin herhangi bir kavramla ya da kuralla ilişkilendirme gereksinimi duymadıklarını göstermektedir.

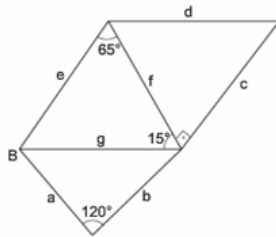
Vinner ve Dreyfus (1983), kavram imajının kavram tanımının yanı sıra kavramla ilgili örneklerden ve öğrencinin deneyimlerinden de şekillendiğini ifade eder. 2 numaralı soruda öğrencilerin bir kısmının yalnızca kavram tanımını bilmeleri problem durumunu çözmelerinde yeterli olmamış, geçmiş yaşantılarından açılar arasındaki karşılaştırmayı yapabilen öğrenciler ise bunu kavram imajları ile ilişkilendirerek doğru cevaba ulaşımlardır.

Tablo 3

Öğrencilerin Açı-Kenar İlişkisi ile ilgili 5 Numaralı Soruya Verdikleri Cevaplar

Soru 3:

Aşağıdaki şeklin en uzun kenarını bulunuz.



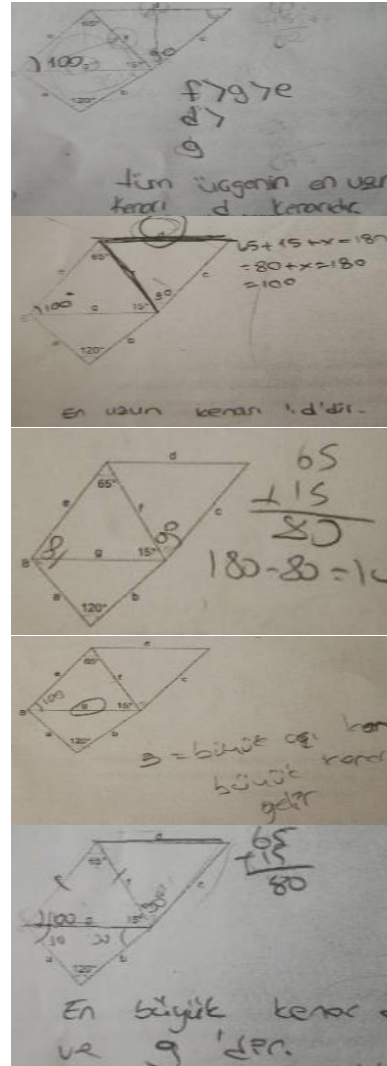
1. grubun cevabı
(✓)

2. grubun cevabı
(✓)

3. grubun cevabı
()

4. grubun cevabı
(X)

5. grubun cevabı
(X)



3. soru üç üçgen için de kenarların ortak karşılaştırmasını gerektiren bir sorudur. 1 numaralı grup soruya doğru cevap vermiştir. Açıklama kısmında yarım bıraktıkları cevaplardan ötürü çözüme nasıl ulaştıkları sorulduğunda araştırmacı ile aralarında şu kısa diyalog geçmiştir.

Araştırmacı: Şekildeki en uzun kenarın d olduğunu yazmışsınız ancak karşılaştırmaları yarım bırakmışsınız. En uzun kenarın d olduğuna nasıl karar verdiniz?

Grup 1: Öğretmenim öncelikle en alttaki üçgenden başladık. 120 derecenin karşısındaki kenarın en uzun kenar olacağını düşünüp ortadaki üçgenin kenarlarına göre karşılaştırma yaptık. Sonra g kenarı 65 derecelik açının karşısında kaldı, 100 dereceliğin karşısındaki f ondan daha büyüktür. Üçüncü üçgende 90 derecenin karşısındaki açı en büyük olacağı için d 'nin f kenarından daha büyük olacağını düşünerek şekildeki en uzun kenar d 'dir, cevabını verdik.

2. gruptaki öğrenciler de soruya doğru cevap vermişlerdir ancak herhangi bir açıklama olmadığı için onlara da bu cevaba nasıl ulaştıkları sorulmuştur. Bunun üzerine öğrenciler 'En alttaki üçgenden başlayarak uzun kenarları takip ettik. Diğer üçgende kenarlar hep daha büyük çıktı. Yani burada (kenarları a , b ve g olan üçgeni göstererek) en uzun kenar g ama üstteki üçgende g 'den daha büyüğü var. Şu an en büyük açı f . Sonra diğer üçgene (kenarları f , c , d olan üçgeni göstererek) geçiyoruz. En büyük açı 90 derece o zaman burada da en büyük d . Demek ki en büyük kenar d 'dir dedik.' cevabını vermişlerdir.

1. ve 2. grubun verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin öncelikle sezgisel olarak en alttaki üçgenden başlayarak her üçgen için kenar- açı karşılaştırması yaptıkları ve ardından en uzun kenarı tespit ettikleri görülmüştür. Bu durum Vinner'ın (1983) sezgisel düşünce ile öğretimi ile benzerlik göstermektedir. Öğrenciler öncelikle kavram imajına başvurmuş daha sonra kavram tanımına başvurarak işlem yapmışlardır.

3. grup açıları tespit etmiş ancak cevap vermemiş, 4. grup ise 'en büyük açının karşısındaki kenar en büyük olacağı için şekildeki en büyük açı olan 120'nin karşısındaki kenar en büyüktür, bu yüzden cevap g .' cevabını vermiştir. 5. grup da 'en uzun kenar d ve g 'dir' cevabını vermiştir. Neden böyle düşündükleri sorulduğunda ise 'En alttaki (kenarları a , b , g olan üçgeni işaret ederek) üçgen ile en üstteki (kenarları f , c , d olan üçgeni işaret eder) üçgenin ortak bir şeyi yok. Alttaki üçgenin uzun kenarı g , üstteki üçgenin uzun kenarı da d 'dir, yani iki doğru cevabı var bu sorunun.' cevabını vermişlerdir.

Çok yönlü düşünme gerektiren bu soruda öğrencilerin büyük çoğunluğu başarısız olmuşlardır. Vinner (1991)'a göre de, teknik içerikli durumlarda kavram imajının kendi başına yeterli olamayabileceği de açıktır. Öğrencilere 1 numaralı soruda doğru cevap verdiren kavram imajı bu soruda aynı etkililiği gösterememiştir. Hartter (1995) de öğrencilerin bir kavram hakkında doğru bir kavram tanımı oluşturabiliyorken, bu kavram tanımı ile tutarlı bir kavram imajına sahip olmadıklarını, imajın bazen grafiksel bir gösterimin egemenliği altındayken bazen de sembolik bir gösterimin hâkimiyetinde olduğunu söylemektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Sorulara verilen cevaplar ortak bir değerlendirmeye alındığında öğrencilerin hepsinde üçgende açı kenar ilişkisi ile ilgili kavram imajlarının oluştuğu görülmektedir. Bir üçgende açı ve kenar uzunlukları arasındaki ilişkiler istendiğinde (1 numaralı soru) verdikleri doğru cevaplar bunun göstergesidir. Ancak bu imajları başka konularla ilişkilendirmede eksiklikler söz konusudur. 2. soruda açı ve kenar arasındaki ilişki cebirsel olarak verildiğinde açıların büyüklük küçüklük karşılaştırmasını yapamadıkları ve bu nedenle iki grubun yanlış cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu soruya doğru cevap veren öğrenciler, yalnızca açı-kenar arasındaki ilişkiye yönelik kavram imajları ile cevap vermemişler, önceden sahip oldukları farklı bir imaj hücresi ile yeni öğrendikleri imaj hücresinin etkileşime girmesi sayesinde doğru cevaba ulaşmışlardır. Bu da bize imaj hücrelerinin birbirleriyle etkileşim içerisinde

olduğunu ve birey ne kadar fazla imaja sahipse yeni oluşan imaj hücrelerinin de o denli zengin olabileceğini göstermektedir.

Öğrencilerden daha üst düzey bilişsel beceriler beklenen 3. soruda öğrencilerin zorlandıkları, bazı grupların boş bıraktığı, bazılarının ise yanlış cevaplar verdiği görülmüştür. Öğrencilerin yaptıkları yanlışlıklar incelendiğinde; şekiller arasında parça-bütün ilişkisi kurmakta zorlandıkları, üçgenlerin hepsini önce ayrı ayrı değerlendirip sonra bütündeki veriye ulaşmakta başarısız oldukları tespit edilmiştir. Şekillerin görsel olarak uzunluklarına takılıp o an hangisi gözüne daha uzun ya da kısa geliyor ise ona göre cevap vermeleri, bilmedikleri konularda sorudaki verilerden alakasız bağlantılar kurup değerler vererek rasgele sonuçlara ulaşmaları gibi sorunların olduğu da tespit edilmiştir. Bu sorunların kaynağı öğrencilerin kavramla ilgili imajlarının zayıf kalması ve geçmiş yaşantılarında bazı imajların eksik oluşmuş olmasıdır. Bu beklenen bir sonuçtur. Çünkü çalışma grubu ilköğretim öğrencilerinden oluşmakta ve bu konuyu ilk kez görmektedirler. Daha üst düzey bilişsel beceri gerektiren sorular şu an için öğrenciler tarafından yanlış yapılmış olsa da gördükleri her bir örnek ve yaşantı ile kavram imajlarının zenginleşeceği (Delice ve Sevimli, 2011) öngörülmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerde yeni oluşan imajları ilk zamanlar zayıf kalmakla birlikte, kişinin zihnindeki diğer imajların sayısı ve niteliği yeni oluşan kavram imajlarını da büyük oranda etkilemektedir. Yeni oluşan imajlar kendi içinde bağımsız, kendi içinde gelişen hücreler değil aksine etkileşim içine giren ve bu sayede daha da büyüyüp zenginleşen yapılardır.

Kaynaklar

- Ağca, N. (2006). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilgisayar ile ilgili temel kavramlar konusunda kavramsal değişim yaklaşımının yaşadıkları yanılgılarına, kavram yanılgılarının giderilmesine ve bilgisayar dersindeki tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Altun, A. (2009). “Kavram öğretiminde içerik geliştirme aracının tasarlanması ve etkinliğinin değerlendirilmesi” SUBAT 2009 , Ankara.
- Aydeniz, F. (2011) Öğretmen adaylarının eğitim kavramı ile ilgili sahip oldukları kavram imajlarının ve matematiksel anlayışlarının incelenmesi üzerine durum çalışması. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Baykul, Y. (1998). *İlköğretim birinci kademedeki matematik öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim
- Cropley, M (2002). Effect of kava and valerian on human physiological and psychological responses to mental stress assessed under laboratory conditions. *Phytother Res.*,16(1),7-23.
- Clements, D. H. and Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.
- Çelik L. (1996) Piaget’in zihinsel gelişim kuramına göre ilköğretim matematik dersi programının değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Afyon, 116 s.
- Delice, A. ve Sevimli, E. (2011). İntegral kavramının öğretiminde konu sıralamasının kavram imgeleri bağlamında incelenmesi; belirli ve belirsiz integraller. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (II), 51-62
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yagcı, E. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Demirel Ö. (2009). *Öğretme sanatı*. PegemA Yayıncılık.
- Develi, H. ve Orbay, K. (2003). İlköğretimde niçin ve nasıl bir geometri öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:157.

- Dursun, S. ve Dede, Y.(2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 217-230
- Eğitimi Arastırma ve Geliştirme Dairesi. (2002). Eğitim teknolojisi kılavuzu. Ankara: MEB EARGED Yayınları
- Garnett, P.J., Garnett, P.J., & Treagust, D.F. (1990). Implications of research of students' understanding of electrochemistry for improving science curricula and classroom practice. *International Journal of Science Education*, 12, 147–156.
- Hacısalıhoğlu, M., Mirasyedioğlu, S., ve Akpınar, A. (2004). *Matematik öğretimi, işbirliğine dayalı yapılandırıcı öğrenme ve öğretme*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Hershkowitz, R.(1990). Psychological aspects of learning geometry In *Mathematics and Cognition* Neshet and J. Kilpatrick (Eds.), 70-95. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Kara M. (2014) İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eşlik benzerlik ve dönüşüm geometrisi konusundaki imajlarının fenomenografik yaklaşımla ele alınıp zihin haritaları ile gelişiminin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı, 137s.
- Kemankaşlı, N. (2010). 10. sınıflarda öğrenme ortamı tasarımı: üçgenler ünitesi örneği. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, 189 s.
- Marton, F. (1984). Research on cognitive structure and conceptual change. A Swedish perspective. Paper presented at the AERA Annual Conference at New Orleans, April 23-27.
- Öner, A. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının trigonometrik fonksiyonların periyotlarıyla ilgili kavram imajlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schoenfeld, A. (1989). Problem solving in contexts, In *The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving; Research Agenda For Mathematics Education*, Charles R. And Silver, E. (ed.), vol.3. Rston,.Lawrence earlbaum Assoc and NCTM
- Süzer, V. (2011) Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fonksiyon kavramı ile ilgili kavram tanımı ve imajları üzerine durum çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tall, D. O. ve Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics, with special reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 151-169.
- Tekin, H. (1993). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (7. baskı). Ankara: Yargı Yayınları
- Van Hiele, P. M. (1999). Developing geometric thinking through activities that begin with play. *Teaching Children Mathematics*. 5-6: 310-317. February. (Online doküman). tarih: 2018.02.21. WEB: <<http://web16.epnet.com/resultlist.asp?>>. (EBSCO-HOST Research Database).
- Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14, 293-305.
- Vinner, S. ve Dreyfus, T. (1989). Images and definitions for the concept of function. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20 (4), 356-366.
- Vinner, S. (1991). *The role of definitions in the teaching and learning of mathematics*, In D. Tall (Ed.) *Advanced Mathematical Thinking*, Kluwer Academic Pub. Dordrecht,p. 65-81.

Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Argümantasyondan Yararlanmalarına İlişkin Görüşleri

Arş. Gör. Dr. Ayşe TEKİN DEDE

Dokuz Eylül Üniversitesi

ayse.tekin@deu.edu.tr

Özet: Matematik eğitimi araştırmaları son zamanlarda bireysel öğrenmeden sosyal bağlamda öğrenmeye doğru değişim göstermeye başlamıştır. Çalışmalarda sınıf içinde öğrencilerin aktif bir şekilde kendilerinin ve birbirlerinin düşüncelerini sorguladıkları, bu esnada etkili açıklamalar ve gerekçelendirmeler yaptıkları, kimi zaman düşünceleri çürüterek kimi zaman da düşünceleri destekleyerek ortak kararlara vardıkları tartışmalar ön plana çıkmaktadır. Bu tartışmalar, en basit anlamıyla işbirliği içerisindeki bireylerin ortaya attığı iddiaların geçerliğini sağlamak için birlikte çalışması olarak tanımlanan argümantasyon sürecine işaret etmektedir. Argümantasyon sürecinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Uluslararası matematik eğitimi alanında argümantasyon sürecine ilişkin birçok çalışma olmasına rağmen ulusal alanda bu çalışmaların sınırlı olduğu görülmekte hatta öğretmen rollerinin hiç ele alınmamış olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada öncelikle bir hizmet içi seminer kapsamında öğretmenlerin derslerinde argümantasyondan yararlanmaları ve argümantasyon süreci hakkında farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir. Çalışmanın amacı seminer sonrasında öğretmenlerin derslerinde öğrencilerinin argüman oluşturmalarını sağlayacak bir ortam sunup sunmadıkları, argümantasyon sürecinde öğrenci tartışmalarını destekleme şekilleri ile öğrenci ve öğretmen eylemlerinin neler olduğu hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Çalışmanın katılımcıları, İzmir ilinde görev yapmakta olan ve öğretmenlerin matematik öğretme bilgilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı proje çalışmalarına gönüllü olarak katılım gösteren on yedi ortaokul ve on bir lise matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri yazılı görüş formları aracılığıyla toplanmıştır. İçerik analizi yoluyla veri analizi gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları şu şekildedir: Öğretmenler, farklı çözümleri tartışmada, bilgilerin kalıcılığını sağlamada, açıklama ve gerekçelendirme istemede argümantasyondan yararlanırken bu süreçte soru sorma ve soru sordurma gibi farklı yolları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise zamanın kısıtlı olması, sınıfın kalabalık olması, akademik başarının düşüklüğü gibi sebeplerle öğrencilerinin argüman oluşturmalarına olanak veremediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler rehberlik ederek, düşünceleri dinleyerek, motive ederek, soru sorarak, birden fazla çözüm isteyerek, açıklama ve gerekçelendirme isteyerek, meydan okumayı sağlatarak vb. şekillerde öğrencilerinin argümanlarını desteklediklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Argümantasyon, Matematik öğretmeni, Hizmet içi seminer, Öğretmen görüşü.

Views of Mathematics Teachers on the Use of Argumentation in Their Lessons

Abstract: Mathematics education research has recently begun to change from individual learning to learning in social context. In the studies, discussions in which students actively question their own and each other's thoughts, present effective explanations and justifications at the same time, and reach common decisions sometimes by refuting and sometimes by supporting their thoughts are come to the forefront. These discussions, point to the process of argumentation, which is defined, in the simplest terms, as working together to ensure the validity of claims made by the individuals in the co-operation. Teachers have important roles in the process of argumentation. Although there are many studies on the argumentation process in the field of international mathematics education, it is noteworthy that these studies are limited in the national field and even the role of teachers is not taken into account. In this context, in this study, it is first aimed that teachers should take advantage of argumentation in their lessons and gain awareness about the argumentation process in the course of an in-service seminar. The purpose of the study is to determine the teachers' views on whether they provide students with an environment in which to construct an argument during their lessons, how they support student discussions during the argumentation process, and what the student and teacher actions are. Participants of the study consist of seventeen middle school and eleven high school mathematics teachers who are working in İzmir and who are volunteered to participate in the project works aimed at developing teachers' mathematics teaching knowledge. The data of the study was collected through written view forms. The findings of this study, which are analysed through content analysis, are as follows: The teachers used argumentation in discussing on different solutions, enabling persistence of the knowledge, asking for explanation and justification, and stated that they used different ways such as questioning and having students to question in this process. Some teachers pointed out that they could not enable their students to construct an argument due to reasons such as limited time, crowded class, and low academic achievement. The teachers stated that they support their students' arguments by guiding them, listening to their thoughts, motivating them, asking questions, asking for more than one solution, asking for explanation and justification, enabling challenging, and etc.

Keywords: Argumentation, Mathematics teacher, In-service seminar, Teacher view.

1. Giriş

Matematik eğitimi araştırmaları son zamanlarda bireysel öğrenmeden sosyal bağlamda öğrenmeye doğru değişim göstermeye başlamıştır. Bu değişimin kökenleri Vygotsky'nin (1978) çalışmalarına dayanmakta ve öğrenme öğretme süreçlerindeki birey ile sosyal çevresi arasındaki etkileşimi farklı perspektiflerden incelemektedirler. Cobb, Jaworski ve Presmeg (1996) öğrencilerin matematiksel etkinliklerinin içinde buldukları sosyal ve kültürel bağlamdan bağımsız ele alındığında anlaşılamayacağını ifade etmektedirler. Bu bağlamda matematiği öğrenme ve öğretme uygulamaları sosyal ve iletişimsel uygulamalar olduğundan bu uygulamalardaki tartışmalar önemli görülmektedir. Bu tartışmalar esnasında öğrenciler fikirlerini test ederler, başkalarının fikirlerini dinleyip aralarında bağlantı kurarlar, nasıl düşündüklerini ifade ederler ve bu yolla kavramları derinlemesine anlarlar (McCrone, 2005). Sınıf içindeki tartışma süreçleri öğrencilerin aktif bir şekilde sorgulama yapmalarına olanak tanımaktadır. Bunun için etkili bir matematik öğretimi sürecinde öğretmenlerin öğrencilerini matematiksel sorgulamaya teşvik eden öğrenme olanakları ve etkinlikleri hazırlamaları, öğrencilerini sorgulatarak ne bildiklerini ve neye gereksinim duyduklarını anlamaları ve onları öğrenmeye daha iyi bir şekilde teşvik etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Matematik derslerindeki sorgulamalar esnasında hem öğrenciler hem de öğretmenler nasıl düşündüklerini açıklığa kavuşturmak için matematiksel açıklamalar yaparlar ve eğer sınıftan birisi bu açıklamaları sorgularsa matematiksel gerekçeler sunarlar (Cobb, Wood, Yackel & McNeal, 1992). Açıklamaların gerekçelerle desteklendiği bu süreç argümantasyon sürecine işaret etmektedir (Schwarz & Asterhan, 2008; Yackel, 2004). Argümantasyon kavramı ilk olarak Toulmin (1958/2003) tarafından Argümanların Kullanımları (The Uses of Arguments) kitabı ile gündeme gelmekte ve bir kişinin ortaya attığı iddia hakkında karşındakileri ikna etmesi olarak tanımlanmaktadır. Krummheuer (1995) matematik eğitimine argümantasyon kavramını adapte ederken Toulmin'in ifade ettiği gibi birey tarafından oluşturulan argümanlara değil de bir grup insanın (çoğunlukla birkaç öğrenci ve bir öğretmenin) bir iddianın geçerliliğini sağlamak için birlikte çalışarak oluşturduğu argümanlara vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda argümantasyonu işbirliği içerisindeki bireylerin eylemlerinin gerekçelerini sözlü olarak sunarak niyetlerini ve yorumlarını değiştirmeye çalıştıkları toplumsal bir olgu olarak açıklamaktadır (Krummheuer, 1995, s. 229). Bu tanımlamaya dayanarak Krummheuer (1995) ortaklaşa argümantasyon (OA-collective argumentation) ifadesini kullanmayı tercih etmiştir. Bu doğrultuda OA sürecinin bileşenlerini matematik alanına bağlı olarak aşağıdaki gibi açıklamıştır: İddialar oluşturulan argümanla birlikte doğruluğu kabul edilen ifadelerdir ve gerçek veriler tarafından desteklenirler. Gerekçeler, veriler ve iddialar arasında köprü görevi görür ve verileri destekleyen ek bilgileri içermekle birlikte argümandaki belirsizliği yok etmeyi ya da en azından azaltmayı sağlarlar. Çürütücüler gerekçelerin geçerli olmadığı durumlara açıklık getirirler ve ortaya atılan iddianın istisnai durumlarını açıklarlar. Niteleyiciler ise oluşturulan argümanın kesinlik derecesini ortaya koyar ve katılımcıların ortaya attıkları iddiaya inanma düzeylerini içerir. Son olarak destekleyiciler ise, gerekçelerin geçerliliği ve doğruluğu için argümanın alanına özgü sorgusuz sualsiz kabul edilen gerçeklerden oluşmaktadır. Bunlar matematiksel aksiyomlar, tanımlar, kurallar vb. olmasının yanında içinde bulunduğu matematik topluluğu tarafından kabul edilen fikirler olarak da açıklanmaktadır.

Her ne kadar çoğu matematik eğitimi çalışmaları Krummheuer'ın (1995) Toulmin'in çalışmalarına ilişkin uyarlamasına dayalı olsa da bazı çalışmalar da Brown'un (1994) Miller'ın (1987) Argümantasyon ve Biliş isimli çalışmasına dayalı olarak OA'yı ele almaktadırlar. Brown (1994) OA'yı problemin sunumu, küçük grup içerisinde probleme ilişkin gösterimlerin karşılaştırılması, grup elemanlarının çeşitli gösterimlerini açıklaması ve gerekçelendirmesi, grup içerisinde ortak bir karara varılması ve son olarak daha geniş bir akran grubu ve öğretmenin onayını almak için grubun fikirlerinin ve gösterimlerinin sınıfa sunulması olarak tanımlamaktadır. Miller'ın çalışmasına dayalı olarak Brown ve Renshaw (2000) OA sürecini kısaca öğrencilerin grup içinde problemi bireysel olarak "sundukları", kendi fikirlerini grup arkadaşlarıyla "karşılaştırdıkları", grup içindeki fikirlerini "açıkladıkları", "gerekçelendirdikleri", fikirler hakkında "karara vardıkları" ve son olarak sınıf arkadaşlarına bu fikirleri sunarak "doğrulama yaptıkları" bir süreç olarak açıklamaktadırlar.

Andriessen (2006) öğrencilerin OA sürecine katıldıklarında aynı zamanda öğrenmeyi tartıştıklarını ifade etmektedir. Bunun yanında öğrencilere argüman oluşturmaları için fırsat sağlandığında, öğrencilerin matematiksel açıklamalarının ve gerekçelendirmelerinin kalitesinin arttığı da ifade edilmektedir (Hunter, 2007). Argümantasyon sayesinde aynı zamanda farklı fikirlerin paylaşılması yoluyla öğrencilerin kendilerinin ve akranlarının kavram hatalarının ortaya çıkması sağlanmakta ve böylece öğrenciler kavramlar hakkında sahip oldukları düşünceleri doğrulama fırsatına sahip olmaktadır (Cross, 2008). Douek ve Scali (2000) argümantasyonun temel matematiksel kavramların gelişimini olumlu yönde etkilediğini ifade etmekte ve kavramlar arasındaki bağlantıların oluşturulmasında argümantasyon sürecinin etkili olduğunu belirtmektedirler. Brown ve meslektaşlarının gerçekleştirdikleri çalışmaların sonunda OA'nın matematik derslerinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından uygulanabilir olduğu, öğrenme ve öğretme süreçlerinin kalitesini geliştirdiği, verimli sınıf tartışmalarını desteklediği ve üst düzey düşünme becerileriyle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Brown, 2017). Bu sebeplerle öğretim sürecinde sınıf içindeki argümanların oluşumunu desteklemek için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu düşünceleri destekler nitelikte Amerika'daki Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi öğretmenlerin öğrencilerinin matematiksel argümanlar oluşturmaları ve başkalarının argümanlarını yanıtlamaları için uygun sınıf ortamları oluşturmaları gerektiğini vurgulamaktadır (NCTM, 2000, s. 18). Bunun yanında Amerika Ortak Eyalet Matematik Standartları'nda (Common Core State Standards for Mathematics [CCSSM]), öğrencilerde geliştirilmesi gereken sekiz matematik standardından birinin argümantasyon olduğu belirtilmekte ve bu durum "Uygulanabilir argümanlar oluşturma ve başkalarının akıl yürütmelerini eleştirme" olarak ifade edilmektedir (CCSSM, 2010). Yackel (2002) öğretmenin OA sürecini kolaylaştırmada önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerin birbirlerini dinledikleri, birbirlerine ve kendilerine saygı duydukları, karşıt görüşleri kabul ettikleri ve gerçekten uzlaşmış fikirler ve bakış açılarına katıldıkları bir sosyal ortamın oluşturulmasında aktif bir rol oynamaları önemlidir (Manouchehri, & Enderson, 1999, s.6). Brown, Redmond, Sheehy ve Lang (2015) OA süresince öğretmenin görevlerinin (a) problem çözme sürecinin yönetimini gruba vermek, (b) öğrencilere katılım normlarını hatırlatarak akran işbirliğini kolaylaştırmak, (c) varsayım ve çürütücülerin ifade edilmesini desteklemek, (d) argüman oluşturma yollarını modellemek, (e) grubun yeniden yapılandığı bir argümanın güçlü ve zayıf yönlerinin tartışmasına sınıf katılımını kolaylaştırmak, (f) uygun matematiksel dili tanıtmak ve modellemek ile (g) başkalarıyla çalışırken ortaya çıkabilecek kişiler arası konularla ilgilenmek için stratejiler sağlamak olduğunu ifade etmektedirler. Bunun yanında OA sürecinde öğrenciler argümanlarını destekleyen gerekçeleri ve destekleyicileri bulmakta güçlük çektiklerinde, bu durum öğretmene henüz tam olarak öğrenilmeyen matematiksel kavramlar hakkında fikir verir ve sonraki etkinliklerin geliştirilmesinde önemlidir (Le Roux, Olivier & Murray, 2004).

Matematik eğitimi çalışmalarında öğretmenlerin matematik derslerinde argümantasyon sürecini desteklemede birtakım zorluklar yaşadıkları da açıklanmaktadır (Nunes & Almoloud, 2015). Bu zorluklardan bazıları öğrencilerin argümantasyon gerektiren durumlarda çalışmalarını sağlamak, çelişkili/çatışmalı durumlara aracılık etmek, argümantasyon etkinliklerini kavramların öğrenimi ile birleştirmek ve ortaya çıkabilecek beklenmedik çözümleri kabul etmek için yeterli bilgiye sahip olmak olarak ifade edilmektedir.

Ülkemizde ortaokul düzeyinde matematik dersi öğretim programının temel felsefesi altında eleştirel sorgulamaya yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda "Birey düşüncelerini argümanlar ortaya koyarak savunduğu için bu savunma, düşüncelerin tekrar değerlendirilmesine de olanak tanır." (s. 4) ifadesiyle argümanlar oluşturularak fikirleri savunmanın üzerinde durulmuş ve bireyin eleştirel sorgulama niteliğine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında ise öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterliklerden bilim ve teknoloji yeterliği kapsamında öğrencilerin bilimsel sorgulamanın özelliklerini kavrama becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2017b). Öğretim programlarımızda hak ettiği yeri bulamayan OA kavramı ulusal çalışmalarda da çok fazla görülmemektedir. Yalnızca birkaç

çalışmada argümantasyon kavramı ele alınmıştır (Dinçer, 2011; Duran, Doruk & Kaplan, 2017; Mercan, 2015; Urhan & Bülbül, 2016).

Uluslararası alandaki çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, matematik öğretmenlerine argümantasyon sürecinde büyük roller düştüğü görülmekte fakat ülkemizdeki çalışmalarda matematik öğretiminde argümantasyona çok da yer verilmemektedir. Ülkemizde derslerde argümantasyonun kullanımına ilişkin çalışmaların sadece fen bilimleri eğitimi ile sınırlı olduğu dikkat çekmekte, matematik öğretmeni ya da matematik öğretmeni adaylarının argümantasyon sürecine katılımları hakkında hiçbir çalışma olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda çalışmada öncelikle ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin derslerde OA kullanımına ilişkin bilgilendirilmeleri ve OA süreci hakkında farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir. Matematik eğitimine ilişkin uluslararası alanda yapılan çalışmalarda deneyimli öğretmenlerin bile matematik derslerindeki OA sürecindeki tartışmalara olanak tanımaları zor olduğu ifade edildiğinden ilk olarak öğretmen adaylarının OA hakkındaki kavrayışlarının geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir (Wagner, Smith, Conner, Francisco & Singletary, 2013). Bu öneri bağlamında çalışmada ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin gerçekleştirilen bir hizmet içi eğitim ile birlikte genel olarak OA hakkında farkındalıklarını sağlamak amaçlanmıştır. Özel olarak da söz konusu eğitimin sonunda öğretmenlerin OA sürecine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin derslerinde öğrencilerinin argüman oluşturmalarını sağlayacak bir ortam sunup sunmadıkları, OA sürecinde öğrenci tartışmalarını destekleme şekilleri ile öğrenci ve öğretmen eylemlerinin neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problemleri aşağıda verilmiştir:

1. Matematik öğretmenlerinin öğrencilerin argüman oluşturmalarını sağlamaya ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Matematik öğretmenlerinin OA sürecinde öğrenci tartışmalarını nasıl desteklediklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Matematik öğretmenlerinin OA sürecindeki öğretmen eylemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Matematik öğretmenlerinin OA sürecindeki öğrenci eylemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışmada ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin derslerinde OA kullanımları ve OA sürecindeki öğretmen ve öğrenci eylemlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlandığından verilerin toplanması ve analizi açısından nitel desenli bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları İzmir ilinde görev yapmakta olan on yedi ortaokul ve on bir lise matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyetleri, öğretmenlik yaptıkları okulların düzeyleri ve öğrenim durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı öğretmenlerin cinsiyetleri, okul düzeyleri ve öğrenim durumları

Öğretmen	Cinsiyeti	Okul düzeyi	Öğrenim durumu
Ö1	Kadın	Lise	Yüksek lisans
Ö2	Kadın	Lise	Yüksek lisans
Ö3	Erkek	Ortaokul	Lisans
Ö4	Kadın	Lise	Tezsiz yüksek lisans
Ö5	Kadın	Ortaokul	Yüksek lisans
Ö6	Kadın	Lise	Lisans
Ö7	Kadın	Lise	Lisans
Ö8	Kadın	Lise	Lisans
Ö9	Kadın	Ortaokul	Yüksek lisans
Ö10	Erkek	Lise	Lisans

Ö11	Kadın	Lise	Lisans
Ö12	Kadın	Lise	Doktora
Ö13	Kadın	Ortaokul	Lisans
Ö14	Kadın	Ortaokul	Yüksek lisans
Ö15	Kadın	Ortaokul	Lisans
Ö16	Erkek	Ortaokul	Lisans
Ö17	Kadın	Ortaokul	Lisans
Ö18	Kadın	Ortaokul	Lisans
Ö19	Kadın	Ortaokul	Lisans
Ö20	Kadın	Ortaokul	Lisans
Ö21	Erkek	Ortaokul	Lisans
Ö22	Erkek	Lise	Lisans
Ö23	Kadın	Lise	Yüksek lisans
Ö24	Kadın	Ortaokul	Lisans
Ö25	Kadın	Ortaokul	Yüksek lisans
Ö26	Kadın	Ortaokul	Lisans
Ö27	Kadın	Ortaokul	Lisans
Ö28	Kadın	Ortaokul	Doktora

Tablo 1’de verilen öğretmenler İzmir ilinde Milli Eğitim Müdürlüğü ile ortaklaşa yürütülen “Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematiği Öğretme Bilgilerinin Geliştirilmesi” ve “Lise Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programı Tasarımı ve Uygulaması” isimli projelere gönüllü olarak katılım gösteren öğretmenlerdir. Bu projelerde genel olarak matematik öğretme bilgilerinin gelişimi amaçlanmış ve bunun için farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile farklı matematik öğretimi perspektiflerine ilişkin hizmet içi seminerler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ise özel olarak katılımcıların matematik derslerindeki OA uygulamaları ile ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamak amacıyla bir eğitim içeriği hazırlanmıştır. Eğitime başlamadan önce öğretmenlerin argümantasyon süreci veya OA ile ilgili bilgi ve deneyimlerinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi tam olarak argümantasyon süreci veya OA hakkında bilgisinin olmadığını belirtmiştir. Bunun üzerine sırasıyla sorgulama tabanlı matematik öğretimi, matematik derslerindeki açıklama ve gerekçelendirme eylemleri, matematik öğretiminde argümantasyon, Toulmin’in argümantasyon teorisi ve OA konularına değinilmiş ve literatürden örnek olarak seçilen sınıf içi OA örnekleri üzerinde tartışılmıştır. Bu tartışmalarda öğretmenler verilen örnekleri anlamlandırmaya çalışarak bu örneklerdeki OA süreçlerinin bileşenlerini belirlemişlerdir. Seminerin sonunda öğretmenlerin yazılı görüşleri alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri yazılı görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Yazılı görüş formunda öğretmenlere sırasıyla “Öğrencilerinize argüman oluşturmalarını sağlayacak bir ortam sunuyor musunuz? Nedenleri ve ayrıntılarıyla açıklayınız.”, “Ortaklaşa argümantasyon sürecinde öğrencilerinizin tartışmalarını nasıl destekliyorsunuz?”, “Ortaklaşa argümantasyon sürecindeki öğretmen eylemleri neler olmalıdır?” ve “Ortaklaşa argümantasyon sürecindeki öğrenci eylemleri neler olmalıdır?” soruları sorulmuştur. Soruların altına yanıtları yazmak için yeterli boşluklar bırakılmış ve gerçekleştirilen hizmet içi seminer sonunda öğretmenlere formlar dağıtılmıştır. Öğretmenler formları doldurarak bir sonraki eğitimin olduğu güne getirip teslim etmişlerdir.

2.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar yazılı görüş formundaki sorulara göre kodlanarak içerik analizi (Krippendorff, 1980) gerçekleştirilmiştir. Kodlanan veriler tekrar incelendiğinde belirli gruplar altında toplanabileceği fark edilmiş ve böylece temalar belirlenmiştir. Veri analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla ilk kodlamanın üzerinden yaklaşık üç ay sonra veri seti kararlılık yöntemine (Krippendorff, 1980; Weber, 1985) göre tekrar kodlanmıştır. Böylelikle gerçekleştirilen iki içerik

analizinden elde edilen tüm kodlar karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) uyum yüzdesinin % 70'den fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler kimi soruları yanıtız bırakmışlar, kimi yanıtları da sorunun içeriğine uygun olmamıştır bu sebeple söz konusu yanıtlar kodlanamamıştır. Bunun yanında bazen de öğretmenlerin yanıtları birden fazla kod içerebilmiştir. Bu yüzden her bir soruya ilişkin elde edilen kodların sayısı ile öğretmen sayısının aynı olmaması olağan bir durum olmuştur. Çalışmanın bulguları sunulurken tablolardan yararlanılmış ve bazı kodlara ilişkin öğretmenlerin doğrudan görüşlerine yer verilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Argüman Oluşturmalarını Sağlamaya İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerine argüman oluşturmalarını sağlayacak ortamlar sunabildiğini ifade ederken bir kısmı da bu ortamı sunamadığını söylemiştir. Bunun yanında öğrencilerine kısmen de olsa böyle bir ortam sunduğunu ifade eden öğretmenler olmuştur.

Tablo 2
Öğrencilerin Argüman Oluşturmasına İlişkin Olumlu Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen	
Evet	Amaç	Açıklama istemek için	Ö1, Ö23
		Gerekçe istemek için	Ö1, Ö23
		Farklı çözümleri tartışmak için	Ö2, Ö23
		Farklı örnek vermek için	Ö2
		Kalıcılığı sağlamak için	Ö2
		Konunun anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için	Ö8
		Düşündürmek için	Ö19
	Araç	Düşüncenin doğruluğuna karar verdirmek için	Ö19
		Farklı düşünme yollarını paylaşmak için	Ö22
		Matematiksiz düşünme becerilerini kullanmak için	Ö23
		Soru sorarak	Ö1, Ö8, Ö23
		Soru sordurarak	Ö1
		Destekleyerek	Ö1
		Grup çalışması yoluyla	Ö23
Materyal kullanarak	Ö27		
Farklı gösterimlerden yararlanarak	Ö27		
Görsel ispata yönlendirerek	Ö27		
İpucu vererek	Ö27		

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerine argüman oluşturma ortamı sunan öğretmenlerin bu ortamı sunma nedenlerini açıklarken amaç ve araç olarak iki farklı kategori altında düşüncelerini ifade ettikleri görülmüştür. Argüman oluşturmaya sağlayacak bir ortam sunma amacını açıklayan öğretmenlerden Ö2 farklı örnek vermek ve farklı çözümleri tartışmak için argüman oluşumunu sağladığını ifade etmiştir. Bunun yanında Ö19 argüman oluşumunu sağlayacak bir ortam sunma amacını öğrenciyi daha çok düşündürmek için, düşüncenin doğruluğuna karar verdirmek için, yanlış düzeltmek için ve doğruyu desteklemek için kodları bağlamında; Ö22 ise farklı düşünme yollarını paylaşmak için kodu bağlamında açıklamıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Ö2: Konu ile ilgili farklı örnekler verip, çözümlerinin neden farklı olduklarını tartışıp argümanlarını netleştirebilecekleri bir ortam sunmaya çalışıyorum. Sorgulayarak oluşturdukları daha kalıcı olacaktır diye düşünüyorum.

Ö19: Öğrenci oluşturduğu argüman sayesinde soru üzerinde daha çok düşünmesini sağlıyor. Düşüncesinin doğruluğunu ya da yanlış olduğunu bu sayede yorumlayabiliyor. Yanlış düşünceyi düzeltebiliyor, doğru düşünceyi de geliştirebiliyor.

Ö22: Sunduğumu düşünüyorum. Söylediklerini mantıklı temellere dayandıracak zamanı veriyorum ve düşünme yollarını onlarla paylaşıyorum. Örneğin öğrenci derste kök içinde -1 in reel sayı olduğunu savunuyor. Bende ona $x-1=0$ denklemini çözüyorum. Ve sırayla gidersek $x+1=0$, $2x-1=0$, $x^2-8=0$ denklemlerini çözüyorum. Hem sayı kümelerinin bağlantılarını atıyor hem de karekök bilgisinin de işin içinde olduğunu fark ediyor. Daha sonra $x^2+1=0$ 'in köklerini bulmaya çalışırken -1 in çarpanlarını düşünüp reel olmadığını ve negatif olmayan sayılarla çalışması gerektiğinin farkına varıyor.

Argüman oluşumunu sağlayacak ortamı sunmak için araç kategorisi altında Ö27 farklı gösterimlerden yararlanarak, görsel ispata yönlendirerek ve ipucu vererek kodları altında nasıl bir ortam sunduğunu açıklamıştır.

Ö27: Argüman oluşturacak ortam sunduğumu düşünüyorum. Yeri geldikçe materyallerden destek alıyorum, yeri geldikçe gerekli görsel, grafik ve tablolardan nasıl yararlanacaklarını anlatıyorum ya da sözel olarak verilmiş sayısal ifadenin ispat niteliğindeki görselini kafalarında nasıl canlandırmaları gerektiği ile ilgili ipuçları veriyorum.

Derslerinde öğrencilerine argüman oluşturma ortamı sunmadığını ifade eden öğretmenler bu durumun nedenlerini farklı kodlar altında açıklamışlardır (bkz Tablo 3).

Tablo 3
Öğrencilerin Argüman Oluşturmasına İlişkin Olumsuz Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen
Hayır	Kısıtlı zaman	Ö3, Ö4, Ö5, Ö13
	Kalabalık sınıf	Ö4
	Hazırlıksız öğrenci	Ö4
	Düşük akademik başarı	Ö17
	Uygun olmayan konu	Ö21
	Eğitim sistemi	Ö21

Bu öğretmenlerden Ö4 kısıtlı zaman, kalabalık sınıf ve hazırlıksız öğrenci nedenlerinden dolayı argüman oluşturma ortamı sunmadığını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Ö4: Açıkçası yapamıyorum bunu. Argüman oluşturmak için öğrencinin ya hazırlıklı gelmesi gerekiyor ya da derste fazladan düşünme zamanı vermem gerekiyor. Sınıflar kalabalık ve süre kısıtlı.

Öğrencilerine kısmen argüman oluşturma ortamı sağladığını ifade eden öğretmenler bu durumun nedenini farklı kodlar altında açıklamışlardır (bkz Tablo 4).

Tablo 4
Öğrencilerin Argüman Oluşturmasına İlişkin Kısmen Olumlu Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen
Kısmen	Zaman kısıtlaması olmadıkça	Ö9, Ö15, Ö20
	Konu uygun oldukça	Ö9, Ö26
	Seçmeli derslerde	Ö20

Bu öğretmenlerden Ö9 zaman kısıtlaması olmadıkça ve konu uygun oldukça, Ö20 ise zaman kısıtlaması olmadıkça ve seçmeli dersler süresince kısmen argüman oluşturma ortamı sağladığını ifade etmiştir.

Ö9: Ortam sunuyorum ancak buna çok vakit ayıramıyorum. Vakıt ve konu el verdiği ölçüde.

Ö20: Zaman zaman. Çünkü sistem gereği içerik ve zaman sıkıntısı yaşıyoruz. Ancak seçmeli derslerde böyle bir derdim olmadığı için bunu uygulayabiliyorum.

3.2. Matematik Öğretmenlerinin OA Sürecinde Öğrenci Tartışmalarını Desteklemelerine İlişkin Görüşleri

Bu soruya bir önceki soruya hayır yanıtı veren öğretmenlerin de yanıt verdiği görülmüştür. Bu durumun nedeninin, argümantasyon sürecini göz önünde bulundurmadan genel olarak sınıf içindeki tartışmaları nasıl desteklediklerini ifade etmek istemelerinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Genel olarak öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, argümantasyon sürecinde öğrencilerinin tartışmaları için sağladıkları desteklerin iletişimsel ve argümantasyonel destekler olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmüştür (bkz Tablo 5).

Tablo 5

Öğrencilerin OA Sürecindeki Tartışmalarının Desteklenmesine İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen
İletişimsel destekler	Rehberlik etme	Ö4, Ö8, Ö9, Ö24, Ö27
	Fikirlere saygı duymayı sağlama	Ö4, Ö10
	Kendini doğru ifade etmeyi sağlama	Ö4, Ö22
	Düşünceleri dinleme	Ö6, Ö21, Ö24
	Anlamlı cümleler kurmalarını sağlama	Ö3
	Söz hakkı verme	Ö4
	Olumsuz yargıda bulunmama	Ö4
	Gerekli zamanı verme	Ö4
	Motive etme	Ö6
	Önyargıları kırma	Ö21
Argümantasyonel destekler	Birbirlerini dinlemeyi sağlama	Ö23
	Soru sorma	Ö4, Ö7, Ö9, Ö19, Ö23, Ö25
	Birden fazla çözüm yöntemi isteme	Ö1, Ö19, Ö26
	Açıklama yaptırma	Ö8, Ö21, Ö23
	Farklı çözümleri tartışma	Ö2, Ö15
	Soru sordurma	Ö3, Ö21
	Söyleneni tekrar etme	Ö6, Ö15
	Örnek ve karşıt örnek verme	Ö2
	Fikirleri çürütmeyi sağlama	Ö5
	Çözümü sundurma	Ö19
	Meydan okumayı sağlama	Ö23
	Gerekçe sundurma	Ö21
	Genellemeye yönlendirme	Ö26
	İkna etmeyi sağlama	Ö26

Tablo 5 incelendiğinde iletişimsel desteklerin rehberlik etme, fikirlere saygı duymayı sağlama, kendini doğru ifade etmeyi sağlama, düşünceleri dinleme, söz hakkı verme, motive etme gibi genel iletişimsel ifadeleri içerdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra argümantasyonel destekler ise soru sorma, birden fazla çözüm yöntemi isteme, açıklama yaptırma, farklı çözümleri tartışma, soru sordurma, söyleneni tekrar etme, karşıt örnek verme, fikirleri çürütmeyi sağlama, meydan okumayı sağlama, gerekçe sundurma gibi daha çok argümantasyon sürecine özgü destekler olmuştur. Öğretmenlerin yanıtları her iki destek türünü de içerebildiği için Tablo 5'teki kategori ve kodlar bir arada verilerek aşağıda bazı öğretmenlerin ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Ö2: Konu ile ilgili örnekler ve karşıt örnekler vererek meraklarını uyandırmaya, soru sormaya teşvik ederek tartışmalarına destek vermeye çalışıyorum.

Ö4: En başta saygı. Birbirlerinin fikirlerine saygılı olmalılar, kendilerini doğru ifade etmeliler. Söz alarak konuşmalılar. Asla küçümseyici ve olumsuz ifadelerde bulunmuyorum. Ya da öğrenciye "Öyle yapsan şu durum gelmez mi? Biraz daha düşünmelisin. Düşünce ya da çözüm yolun doğru ancak"

uygulamada aksaklıklar, hatalar var.” diye rehberlik edebiliyorum. Öğrencilere gerekli zaman vermek de önemli tabi.

Ö15: Soruların işlevsel olanlarını vurgulu olarak tekrarlayıp cevapları üzerinde yine öğrencilerin tartışarak bulmalarını sağlıyorum.

Ö23: Neden sorusuna düşünerek açıklama bulmalarını, birbirlerinin fikirlerini dinleyerek karşıt düşüncelerle birbirlerine meydan okumalarını sağlamaya çalışıyorum.

Ö26: Farklı çözüm yöntemleri geliştirebileceklerini ancak bunu genelleyebilirsek çözüm için elbette kullanabileceğimizi belirtiyorum. Değişik bir çözüme ulaşan öğrenci olduğunda bizi ikna etmesi için fırsat sunmaya çalışıyorum.

3.3. Matematik Öğretmenlerinin OA Sürecindeki Öğretmen Eylemlerine İlişkin Görüşleri

Argümantasyon sürecindeki öğretmen eylemlerine ilişkin yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin ifadeleri iletişimsel eylemler, argümantasyonel eylemler, mesleki beceriler ve kişisel beceriler olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır (bkz Tablo 6).

Tablo 6

OA Sürecindeki Öğretmen Eylemlerine İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen
İletişimsel eylemler	Rehberlik etme	Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö27, Ö28
	Motivasyon sağlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö22
	Eleştirel olma	Ö4, Ö7, Ö24
	İletişime açık olma	Ö12, Ö13, Ö14
	Açık fikirli olma	Ö3, Ö5
	Engelleyici olmama	Ö3, Ö26
	Yeni fikirlere açık olma	Ö2, Ö26
	Destekleme	Ö3, Ö22
	Dinleme	Ö19, Ö24
	Güven duygusu oluşturma	Ö2
	Eleştiriye açık olma	Ö4
	Fikirlere saygılı olma	Ö4
	Kritik düşünme becerisine sahip olma	Ö9
	Farklı yönlerden bakmayı sağlama	Ö15
Yansıtıcı olma	Ö24	
Argümantasyonel eylemler	Soru sorma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö17, Ö19, Ö22, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25
	Sorgulayıcı olma	Ö3, Ö7, Ö15, Ö17, Ö28
	Gerekçe sundurma	Ö21, Ö23, Ö24, Ö26
	Soru sordurma	Ö2, Ö4, Ö23
	Öğrencileri düşündürme	Ö9, Ö19, Ö23
	Farklı çözüm yollarını destekleme	Ö14, Ö16
	Açıklama yapma	Ö2, Ö3
	Sorgulama tekniklerini bilme	Ö6, Ö19
	Tartışmaları destekleme	Ö13, Ö23
	Açıklama isteme	Ö14, Ö24
	Örnek ve karşıt örnek sunma	Ö13
	İddiaları desteklemeyi sağlama	Ö21
	Çoklu çözüme yönlendirme	Ö23
	Meydan okuma	Ö23
Mesleki beceriler	Yeterli alan bilgisine sahip olma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18, Ö25, Ö26, Ö27
	Sınıf yönetimini sağlama	Ö10, Ö11, Ö26
	Öğretim araçlarını etkin kullanma	Ö13, Ö27
	Pedagojik bilgiye sahip olma	Ö16
	Öğrenciyi tanıma	Ö27
	Eksik konularda bilgilendirme	Ö6
	Gerekli süreyi sağlama	Ö8

Kişisel beceriler	Uygun ortamı sağlama	Ö8
	Öğrencileri aktif tutma	Ö26
	Sabırlı olma	Ö4, Ö12, Ö22, Ö23
	Gelişime açık olma	Ö5, Ö12
	Dili doğru kullanma	Ö3
	Dinamik olma	Ö4
	Meraklı olma	Ö5
	Araştırmacı olma	Ö7
	Esnek olma	Ö9
	Adil olma	Ö10
	Entelektüel bilgiye sahip olma	Ö16
	İyi bir dinleyici olma	Ö19
	Merak uyandırma	Ö22
	Acelecı olmama	Ö23
	Analiz sentez yapma	Ö24
	Farklılıkları kabullenme	Ö26

İletişimsel eylemler rehberlik etme, motivasyon sağlama, eleştirel olma, iletişime açık olma, açık fikirli olma gibi iletişim sürecine ilişkin genel eylemleri kapsamıştır. Argümantasyon sürecine ilişkin soru sorma, sorgulayıcı olma, gerekçe sunma, soru sordurma, açıklama yapma, açıklama isteme, örnek ve karşıt örnek sunma gibi eylemler argümantasyonel eylemler altında kodlanmıştır. Mesleki beceriler yeterli alan bilgisine sahip olma, sınıf yönetimini sağlama, öğretim araçlarını etkin kullanma, gerekli süreyi sağlama gibi öğretmenlik mesleğine ilişkin becerileri içermiştir. Son olarak kişisel beceriler ise sabırlı olma, gelişime açık olma, dinamik olma, meraklı olma, acelecı olmama gibi kişiye özgü becerileri içeren kodları kapsamıştır. Öğretmenlerin argümantasyon sürecine ilişkin öğretmen eylemlerini içeren Tablo 6'daki kodlar bağlamındaki bazı görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

Ö2: Soru sormalı, sordurmalı, yeni fikirlere açık olmalı. Sınıf ortamında güven duygusu oluşturabilme. Motive edici olma.

Ö4: Öğrencilerin yanlış da olsa fikirlerine saygılı olmalıdır. Rehberlik etmeli. Doğru yolu direkt göstererek değil rehberlik ederek buldurmalıdır. ... Eleştirilere açık olmalı, eleştiriye de. Sık sık soru sorup, soru sordurmalı.

Ö9: Esnek olmalıdır. Çeşitli soruları sorabilecek kapasitede olmalıdır. İletişim becerileri iyi olmalıdır. Kritik düşünme becerileri olmalıdır. Rehber olmalıdır. Müdahaleci olmamalı, süreci etkilememeli, öğrenciyi düşünmeye itici sorular sormalıdır.

Ö10: Öğretmen öncelikle branşına hakim olmalı. Sınıf yönetimi iyi olmalı. Adil olmalı.

Ö13: Öğretmenler örnekler, karşıt örnekler sunmalı. Tartışmaları desteklemek ve geliştirmek için çeşitli eylemlerde bulunmalıdır. ... Öğrenme ortamı ve öğretim araçlarını bu süreçte kullanmalıdır.

Ö16: Alan bilgisi, entelektüel bilgi ve pedagoji alanlarında donanımlı olmalı. Problem çözümünün birden fazla yolu olduğunu kabul etmeli.

Ö23: Bence sabır en önemlisi çünkü öğrencilerin sorgulama yapabilecekleri, düşünecekleri süreyi tanımak, acelecı olmamak, cevap verebilmelerine fırsat tanımak, onları düşündürüp tartıştırmak en başta sabırla beklemeyi gerektiriyor. Çoklu çözüme yönlendirme, meydan okuma, gerekçe sundurma da olmalı.

Ö24: Analiz-sentez yapma, eleştirel olma, nedenleriyle soru sorma, gerekçe-açıklama isteme, her fikri dinleme, doğruya yönlendirme.

Ö26: Sınıfta öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamak için etkili bir sınıf yönetimi becerisi olmalıdır. Gerekçelendirme için alan bilgisi yönünden donanımlı olmalıdır. Farklılıkları kabullenebilen tekdüzelikten uzak yeniliğe açık olmalıdır. ... Öğretmen sadece konuyu anlatıp bunlar bilmeniz gerekenler başka ayrıntıya ihtiyacınız yok gibi ifadelerle öğrencileri engellememeli. Sınıf ortamını yönetebilecek bilgi ve beceriye sahip olmalı.

3.4. Matematik Öğretmenlerinin OA Sürecindeki Öğrenci Eylemlerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin argümantasyon sürecindeki öğrenci eylemlerine ilişkin görüşleri iletişimsel eylemler, argümantasyonel eylemler, kişisel beceriler ve akademik beceriler olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır (bkz Tablo 7).

Tablo 7

OA Sürecindeki Öğrenci Eylemlerine İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen
İletişimsel eylemler	Düşünme	Ö3, Ö4, Ö5, Ö12, Ö17, Ö23, Ö26
	Düşüncelerini ifade etme	Ö2, Ö6, Ö9, Ö17, Ö26, Ö27
	Merak etme	Ö2, Ö5, Ö12, Ö14
	Anlama	Ö3, Ö9, Ö20, Ö27
	Saygılı olma	Ö4, Ö22, Ö27
	Açık fikirli olma	Ö3, Ö4
	Aktif katılım sağlama	Ö4, Ö5
	Birbirlerini motive etme	Ö3
	Motivasyona sahip olma	Ö10
	Farkında olma	Ö21
Argümantasyonel eylemler	Dinleme	Ö23
	Sorgulayıcı olma	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20
	Soru sorma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö13, Ö15, Ö22, Ö23, Ö25
	Gerekçeleştirme	Ö9, Ö21, Ö23, Ö24
	Farklı çözüm yollarını düşünme	Ö19, Ö24, Ö27, Ö28
	Tartışmacı olma	Ö3, Ö8, Ö23
	Açıklama yapma	Ö21, Ö24, Ö26
	Matematiksel düşünceyi geliştirme	Ö19, Ö23
	Başkasının çözümünü açıklama	Ö1
	Yeni fikir üretme	Ö13
Kişisel beceriler	Örnek verme	Ö14
	Çıkarımda bulunma	Ö15
	Sonuçları önceden sezebilme	Ö21
	İddiayı destekleme	Ö21
	Farklı gösterimleri kullanma	Ö24
	Düşünceyi savunma	Ö25
	Ayrıntılandırma yapma	Ö26
	Araştırmacı olma	Ö7, Ö8, Ö12, Ö27
	İstekli olma	Ö6, Ö7, Ö11, Ö26
	İlgili olma	Ö6, Ö11
Akademik beceriler	Ezberden vazgeçme	Ö14, Ö27
	Özgüvene sahip olma	Ö16, Ö23
	Farkındalık sahibi olma	Ö21, Ö28
	Türkçe bilgisine sahip olma	Ö3
	Olumlu tutum içinde olma	Ö4
	Görev almaya hazır olma	Ö4
	Pes etmeme	Ö5
	Çalışkan olma	Ö12
	Düşünceyi farklı şekillerde ifade etme	Ö19
	Meydan okumaya olgun yaklaşma	Ö23
Akademik beceriler	Kuralların dışına çıkma	Ö24
	Geniş bakış açısına sahip olma	Ö26
	Matematik bilgisine sahip olma	Ö3, Ö26, Ö27
	Hazırbulunuşluğa sahip olma	Ö4, Ö6, Ö7
	Çözümü analiz etme	Ö1, Ö9
	Matematiksel dile hakim olma	Ö4
	Tanım yapma	Ö14
	Matematiğe yönelik olumlu tutum içinde olma	Ö26
	Ön bilgilerle bağlantı kurma	Ö27
	Doğrulama yapma	Ö28

İletişimsel eylemler kategorisi düşünme, merak etme, düşünceleri ifade etme, saygılı olma, aktif katılım sağlama gibi genel iletişim sürecine özgü kodları içermiştir. Argümantasyonel eylemler argümantasyon sürecine özgü eylemleri içermekte olup soru sorma, sorgulayıcı olma, açıklama yapma, gerekçelendirme, çıkarımda bulunma gibi kodlara ayrılmıştır. Kişisel beceriler araştırmacı olma, istekli olma, ilgili olma, özgüvene sahip olma, olumlu tutum içinde olma gibi kişiye özgü beceriler olarak kodlara ayrılmıştır. Son olarak akademik beceriler ise matematik bilgisine sahip olma, çözümü analiz etme, matematiksel dile hakim olma, tanım yapma, doğrulama yapma gibi matematik alanına özgü öğrencilerin sahip olduğu becerileri açıklayan kodları içermiştir. Öğretmenlerin Tablo 7'de verilen kategoriler ve kodlar bağlamındaki görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

Ö1: Çözümün analizini yapabilmeliler. Arkadaşlarının çözümlerini kendi kelimeleri ile anlatabilmeli, anlamadıkları noktada soru sorabilmeliler. Doğru soruları sormayı öğrenmeleri biraz sabır gerektirse de hayata da sorgulayıcı yaklaşımlarla bakmaları kazancımız olur diye düşünüyorum.

Ö4: Elbette neden diye sorgulamalı. Matematik diline hakim olmalı. Olumlu fikirlerle (duygularla) gelmelidir. Farklı düşüncelere açık ve saygılı olmalılar. Aktif, görev almaya hazır olmalılar. Düşünmekten ve soru sormaktan kaçmamalılar.

Ö8: Araştırmacı ve tartışmacı kişiler olmalı. Sorgulama stratejilerine sahip olmalı.

Ö9: Öğrencilerin neyi nasıl niçin yaptığını anlaması, bunu ifade etmesi gibi beceriler beklerim. Çözümü iyi anlayıp analiz edebilmeli. Gerekçelendirmeleri iyi yapılandırılmalı.

Ö14: Öğrenciler ezbere bilgiden sıyrılıp bilgiyi mantıksal olarak öğrenmelidirler. Merak etme, sorgulama, örnek verme, tanımlama gibi...

Ö19: Öğrencilerden sorgulayarak farklı çözüm yollarını da bulmalarını ve matematiksel düşüncelerini geliştirmelerini beklerim. Düşüncelerini daha farklı şekillerde de anlatabilmeliler.

Ö21: Öğrenciler buldukları cevapları nedenleriyle birlikte açıklayabilmeli. Ne yaptığının farkında olmalı. Ortaya attığı iddiayı gerekçeleriyle destekleyip sonlandırabilmeli. Sonuçların doğurabileceği etkiyi önceden sezebilmeli.

Ö23: Matematiksel düşünme becerisi kazanmalılar, en azından isterlerse bunu yapabileceklerine dair inanç geliştirmeliler. Öğrenci eylemleri soru soran, düşünen, tartışan, karşısındakini dinleyebilen, gerekçelendirme yapabilen, meydan okumaya olgun yaklaşabilen.

Ö24: Farklı yöntemler denemekten çekinmeme, kuralların dışına çıkma, birden fazla çözüm üretme, farklı gösterimler kullanma, açıklama yapma, gerekçe sunma...

Ö26: Öğrenmeye istekli, matematik dersi için olumlu tutum içinde olmaları gerekir. Geniş bakış açısı ile düşünebilme, sorgulayabilme becerisi isteği olmalıdır. Ayrıntılandırabilmek için temel matematik bilgisini sözcüklere dökerek açıklama yapabilmelidir. Yani sözel olarak düşündüğünü aktarabilme ve anlatabilme becerisi olmalıdır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim öncesinde argümantasyon süreci veya OA hakkında bilgilerinin olmadığını ifade eden öğretmenler, eğitim esnasında hem teorik bilgileri öğrendiklerinde hem de argümantasyon sürecine ilişkin farklı sınıf içi örnekleri gördüklerinde aslında farkında olmadan derslerinde öğrencilerinin argüman oluşturduklarını fark etmişlerdir. Neredeyse hepsi öğrencilerinin ya da kendilerinin iddialar ortaya atarak mümkün olduğunca bu iddiaları gerekçeleriyle savduklarını ve hatta bu süreci işbirliği içinde yapmaya çalıştıklarını fark etmişlerdir. Bir başka deyişle öğretmenlerin çoğunun derslerinde kısmen de olsa OA'dan yararlandıkları anlaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin ilk soruya verdikleri yanıtlarda da açıkça ortaya çıkmıştır. Çoğunun derslerinde öğrencilerine argüman oluşturma ortamı sağladığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu öğretmenler açıklama ve gerekçe istemek, farklı çözüm ve düşünceleri paylaşıp tartışmak gibi amaçlarla öğrencilerine argüman oluşturma ortamı sağlamışlardır.

Bu durum literatürde argümantasyon sürecine ilişkin verilen açıklamaların gerekçelerle desteklenmesi (Hunter, 2007; Schwarz & Asterhan, 2008; Yackel, 2004) ve iddiaya ulaşmak için farklı gerekçeler ve destekleyiciler dolayısıyla farklı düşünceler kullanılması (Conner, 2008; Conner, Singletary, Smith, Wagner, & Francisco, 2014) ifadeleriyle paralellik göstermektedir. Bunun yanında öğretmenler farklı örnekler vermek, bilgilerin kalıcılığını sağlamak, konunun anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek ve öğrencilerini düşündürerek doğru düşüncelere karar vermelerini sağlamak için de argüman oluşumuna ortam tanıdıklarını belirtmişlerdir. Derslerinde öğrencilerine argüman oluşturma ortamı sunan öğretmenler bu ortamı sunmak için soru sorma, soru sordurma, destekleme, grup çalışması yaptırma, materyal kullanma, farklı gösterimlerden ve görsel ispattan yararlanma ve ipucu verme gibi araçlar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerine argüman sunma ortamı sağlayamayan öğretmenler bunun sebebini zamanın kısıtlı olması, sınıfın kalabalık olması, öğrencilerin hazırlıksız olması ya da akademik başarılarının düşük olması, konunun uygun olmaması ve eğitim sisteminin içeriğinin uygun olmaması şeklinde açıklamışlardır. Özellikle zamanın kısıtlı olması, eğitim sisteminden kaynaklı öğretim programını yetiştirme kaygıları gibi sıkıntılar OA sürecine ilişkin öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerinin açıklandığı diğer çalışmalarda da (Brown, 2017; Wagner vd., 2013) ortaya çıkmıştır. Söz konusu ortamı kısmen sunan öğretmenler de benzer şekilde zaman kısıtlaması ve konunun uygunluğunu gerekçe olarak göstermişlerdir.

Öğretmenler öğrencilerinin argümanlarını desteklemek için farklı desteklerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Hatta burada öğrencilerine argüman oluşturma ortamı sağlamadığını ifade eden öğretmenlerin de görüşlerinin olduğu fark edildiğinden, bu durumu genel sorgulama tabanlı sınıf içi tartışmaları destekleme olarak ele aldıkları düşünülmüştür. Bunun yanında OA sürecindeki öğretmen eylemlerine ilişkin görüşleri de ele alındığında, bir önceki soruya verdikleri yanıtta desteklerle benzer içerikte yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin OA sürecindeki öğrenci tartışmalarında kullandıkları destekler ile OA sürecindeki öğretmen eylemleri birlikte yorumlanıp tartışılacaktır. Öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda tartışmalar için iletişimsel ve argümantasyonel destekler sundukları ve OA sürecindeki eylemlerinin de iletişimsel ve argümantasyonel eylemler ile mesleki ve kişisel becerilerden oluştuğu görülmektedir. İletişimsel destekler ve eylemler ile argümantasyonel destekler ve eylemler benzer içeriklere sahip olmuştur. Öğretmenlerin kullandıkları iletişimsel destekler ve eylemlerin rehberlik etme, fikirlere saygı duymayı sağlama, öğrencinin kendisini doğru ifade etmesini sağlama, düşüncelerini dinleme, anlamasını sağlama, öğrenciye söz hakkı verme, motivasyon sağlama, önyargıları kırma, eleştirel, açık fikirli, yansıtıcı, destekleyici, eleştiriye açık olma gibi destekler ve eylemlerden oluştuğu görülmüştür. Öğretmenlerin kullandığı argümantasyonel destekler ve eylemler incelendiğinde literatürdeki sorgulama ve argümantasyon sürecindeki tartışmalarda kullanılan destekler ve eylemlerle paralellik göstermektedir. Örneğin bu çalışmada kullanılan destekler ve eylemlerden soru sorma (Conner vd., 2014; Hunter & Anthony, 2011; Kennedy, 2006), birden fazla çözüm yöntemi isteme (Kennedy, 2006), açıklama ve gerekçe isteme (Cobb, Wood, Yackel & McNeal, 1992; Kennedy, 2006; Rasmussen & Stephan, 2008), farklı çözümleri tartışma (Stein vd., 2008), söyleneni tekrar etme (Conner vd., 2014; Rasmussen & Stephan, 2008), örnek ve karşıt örnekler verme (Kennedy, 2006), fikirleri çürütmeyi sağlama (Hunter, 2007), meydan okumayı sağlama (Brown, 2017), genellemeye yönlendirme (Hunter & Anthnoy, 2011) ve ikna etme (Hunter & Anthnoy, 2011) birçok çalışmada da ortaya çıkmıştır. Öğretmen eylemleri kapsamında mesleki beceriler yeterli alan bilgisi ile pedagojik bilgiye sahip olma, sınıf yönetimini sağlama, öğretim araçlarından yararlanma, öğrenciyi tanıma ve aktif tutma gibi becerileri içermiştir. Cobb ve arkadaşları (1992) da sorgulama tabanlı sınıflardaki tartışmalar esnasında bu becerilerden biri olan gerekli araç ve materyal bilgisine sahip olmanın üzerinde durmaktadırlar. Nunes ve Almoloud (2015) da öğretmenlerin argümantasyon sürecinde ortaya çıkabilecek durumlara açıklık getirebilmek için yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiğini ifade ederek alan bilgisi ve pedagojik bilginin önemine işaret etmektedir. Kişisel beceriler ise sabırlı, dinamik, araştırmacı, esnek, adil olma, gelişime açık olma, doğru bir dil kullanma, iyi bir dinleyici olma, merak uyandırma ve farklılıkları kabullenme gibi beceriler olarak ifade edilmiştir.

OA sürecindeki öğrenci eylemleri de öğretmen eylemlerinde olduğu gibi iletişimsel ve argümantasyonel eylemler ile kişisel ve akademik beceriler olarak kategorilendirilmiştir. İletişimsel eylemler kapsamında öğrenci eylemleri düşünme, düşünceyi ifade etme, merak etme, anlama, saygılı olma, açık fikirli olma, dinleme, motivasyona sahip olma gibi eylemlerdir. Öğretmenler öğrencilerin sorgulayıcı olma, soru sorma, açıklama ve gerekçelendirme yapma, tartışmacı olma, farklı çözüm yollarını düşünme, başkasının düşüncesini açıklama, örnek verme, çıkarımda bulunma, sonuçları önceden sezebilme, farklı gösterimleri kullanma ve ayrıntılandırma yapma gibi eylemlerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu eylemlerden bir kısmı Hunter'ın (2007) çalışmasında öğrencilerin soru sorma, açıklama yapma ve gerekçe sunma eylemleri ile paralellik göstermektedir. Öğrenci eylemlerine ilişkin kişisel beceriler araştırmacı olma, istekli, ilgili, çalışkan, farkındalık, özgüven sahibi olma, görev almaya hazır olma, pes etmeme, meydan okumaya olgun yaklaşma vb. olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin matematikle ilgili becerileri de akademik beceriler olarak kategorilendirilmiş ve matematik bilgisine sahip olma, hazırbulunuşluğa sahip olma, matematiksel dile hakim olma, matematiğe yönelik olumlu tutum içinde olma, ön bilgilerle bağlantı kurma, tanım ve doğrulama yapma olarak örneklendirilmiştir. Benzer şekilde Hunter (2007) da tartışmalar süresince öğrencilerin matematiksel dili doğru bir şekilde kullanmalarının önemi üzerinde durmaktadır.

KAYNAKLAR

- Andriessen, J. (2006). Arguing to learn. In K. Sawyer. (Ed). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 443-459). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. A. J. (2017). Using collective argumentation to engage students in a primary mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 29(2), 183-199.
- Brown, R., & Renshaw, P. (2000). Collective argumentation: A sociocultural approach to reframing classroom teaching and learning. In H. Cowie & G. Aalsvoort (Eds.), *Social Interaction in Learning and Instruction: The Meaning of Discourse for the Construction of Knowledge* (pp. 52-66). Oxford: Elsevier Science.
- Brown, R., Redmond, T., Sheehy, J., & Lang. (2015). Mathematical modelling - An example from an inter-school modelling challenge. In N. H. Lee & K. E. D. Ng (Eds.). *Mathematical Modelling: From Theory to Practice* (pp. 143-160). Singapore: World Scientific.
- Cobb, P., Jaworski, B., & Presmeg, N. (1996). Emergent and sociocultural views of mathematical activity. In L. P. Steffe, P. Nesher, P. Cobb, G. A. Goldin & B. Greer (Eds.), *Theories of Mathematical Learning* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & McNeal, B. (1992). Characteristics of classroom mathematics traditions: An interactional analysis. *American Educational Research Journal*, 29(3), 573-604.
- Common Core State Standards Initiative. (2010). Common Core State Standards for Mathematics. Retrieved from http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_Math%20Standards.pdf
- Conner, A. (2008). Expanded Toulmin diagrams: A tool for investigating complex activity in classrooms. In O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano & A. Sepulveda (Eds.), *Proceedings of the Joint Meeting of PME 32 and PME-NA XXX* (Vol. 2, pp. 361-368). Morelia, Mexico: Cinvestav-UMSNH.
- Conner, A., Singletary, L. M., Smith, R. C., Wagner, P. A., & Francisco, R. T. (2014). Teacher support for collective argumentation: A framework for examining how teachers support students' engagement in mathematical activities. *Educational Studies in Mathematics*, 86(3), 401-429.

- Cross, D. (2008). Creating optimal mathematics learning environments: Combining argumentation and writing to enhance achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7, 905-930.
- Dinçer, S. (2011). Matematik lisans derslerindeki tartışmaların toulmın modeline göre analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Douek, N., & Scali, E. (2000). About argumentation and conceptualisation. *Proceedings of PME-XXIV*, (pp. 249-256). Hiroshima.
- Duran, M., Doruk, M., & Kaplan, A. (2017). Argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve kaygılarına etkililiğinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 55-87.
- Hunter, R. (2007). Can you convince me: learning to use mathematical argumentation. In J. H. Woo, H. C., Lew, K. S., Park, & D. Y. Seo (Eds.), *Proceedings of the 31 st conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Volume 3 (pp. 81-88), Seoul: PME
- Hunter, R., & Anthony, G. (2011). Learning to “friendly argue” in a community of mathematical inquiry (Teaching and Learning Research Initiative Report). Wellington: New Zealand Educational Research Council.
- Kennedy, N. (2006). Reasoning with paradoxes in a community of mathematical inquiry: An exploration toward multidimensional reasoning. *Analytic Teaching*, 25(3), 59-70.
- Krippendorff, K. (1980) Content Analysis: An Introduction to Its Methodology. Sage Publications, Beverly Hills, CA.
- Krummheuer, G. (1995). The ethnography of argumentation. In P. Cobb & H. Bauersfeld (Eds.), *Emergence of Mathematical Meaning* (pp. 229-269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- le Roux, A., Olivier, A., & Murray, H. (2004). Children struggling to make sense of fractions: an analysis of their argumentation. *South African Journal of Education*, 24(1), 88-94.
- Manouchehri, A., & Enderson, M. (1999). Promoting mathematical discourse: Learning from classroom examples. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 4, 216-222.
- McCrone, S. S. (2005). The development of mathematical discussions: An investigation in a fifth-grade classroom. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(2), 111-133.
- Mercan, E. (2015). Fonksiyonlar konusunun öğretiminde argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, M. (1987). Argumentation and cognition. In M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 225-249). London: Academic Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017a). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017b). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

- Nunes, J. M. V., & Almoloud, S. A. (2015). The practice of argumentation as a method of teaching and learning mathematics. *International Journal of Research in Mathematics Education*, 5, 12-35.
- Rasmussen C., & Stephan M. (2008). A methodology for documenting collective activity. In A. E. Kelly, R. A. Lesh, & J. Y. Baek (Eds.), *Handbook of Design Research Methods in Education: Innovations in Science, Technology, Engineering and Mathematics Learning and Teaching* (pp. 195-215). New York, NY: Routledge.
- Schwarz, B. B., & Asterhan, C. S. C. (2008). Argumentation and reasoning. In K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman (Eds.), *International Handbook of Psychology in Education* (pp. 137-176). Bradford: Emerald Group.
- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument* (updated ed.). New York, NY: Cambridge University Press. (Original work published 1958).
- Urhan, S., & Bülbül, A. (2016). Argümantasyon ve Matematiksel Kanıt Süreçleri Arasındaki İlişkiler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 351-373.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Wagner, P. A., Smith, R. C., Conner, A., Singletary, L. M., & Francisco, R. T. (2014). Using Toulmin's model to develop prospective secondary mathematics teachers' conceptions of collective argumentation. *Mathematics Teacher Educator*, 3(1), 8-26.
- Weber, R. P. (1985). *Basic Content Analysis, Quantitative Applications in the Social Sciences*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Yackel, E. (2002). What we can learn from analyzing the teacher's role in collective argumentation. *The Journal of Mathematical Behavior*, 21(4), 423-440.
- Yackel, E. (2004). Theoretical perspectives for analyzing explanation, justification and argumentation in mathematics classrooms. *Communications of Mathematical Education*, 18(1), 1-18.

Modelleme Problemi Çözümündeki Argümantasyon Sürecinde Kullanılan Gerekçeler

Arş. Gör. Dr. AYŞE TEKİN DEDE

Dokuz Eylül Üniversitesi

ayse.tekin@deu.edu.tr

Özet: Hem literatürdeki çalışmalarda hem de PISA ve TIMSS uygulamalarında, öğrencilerin matematiği günlük yaşama transfer etmede sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Bu transferi sağlamak için, öğrencilerin matematiksel modelleme uygulamaları üzerinde çalışmaları önerilmektedir. Matematiksel modelleme gerçek yaşamdan bir problem durumunun matematiksel olarak ifade edilmesini, bu matematiksel problemin çözülmesini ve çözümden elde edilen sonuçların gerçek yaşam durumu içerisinde yorumlanmasını ve doğrulanmasını gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin grup çalışması gerçekleştirmeleri ve bu esnada sorgulama yaparak grup elemanları arasındaki anlaşmazlıklara çözüm bulmak suretiyle ortak bir karara varmaya çalışmaları gerekmektedir. Bu süreç argümantasyon sürecine işaret etmektedir. Argümantasyon birden fazla kişinin matematiksel bir iddiada buldukları ve bu iddiayı desteklemek için kanıtlar sundukları bir süreçtir ve öğrencilerin iddianın belirsizliğini azaltmak ya da yok etmek için gerekçeler sunmaları gerekmektedir. Literatürdeki çalışmalardan birinde bir matematik sınıfındaki argümantasyon sürecinde matematiksel bilgi, doğrulama, dışsal doğrulama, yorumlama, örüntüler, yöntem, hesaplama, görsel, biçimlendirilmemiş matematiksel bilgi ve verilen bilgi olmak üzere on farklı gerekçe türü olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmada modelleme problemlerinin çözüm sürecinde öğrencilerin oluşturdukları argümanlardaki gerekçelerin içeriklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla farklı modelleme problemi uygulamalarındaki öğrenci çözüm yaklaşımları incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrenciler verilerin geçerliği konusunda fazladan kanıt ihtiyacı duyduklarında gerekçelerden yararlandıkları görülmüştür. Matematiksel model oluşturmak için kullandıkları varsayımları belirlerken gerçek yaşama uygun olacak biçimde gerekçeler sunmuşlardır. Bu gerekçeler yoluyla problemi sadeleştirerek var olan belirsizlikleri azaltmayı amaçlamışlardır. Kullanılan gerekçelerin yalnızca matematik alanına değil modelleme alanına da bağlı olduğu dikkat çekmiştir. Söz konusu sonuçlar çerçevesinde modelleme alanına özgü gerekçe türlerinin ortaya çıkabileceği öngörüldüğünden, daha fazla modelleme uygulaması yoluyla bu gerekçelerin belirlenmesi ve sınıflandırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Argümantasyon, Matematiksel modelleme, Modelleme süreci, Gerekçe.

Warrants Used in the Argumentation Process during Modeling Problem Solution

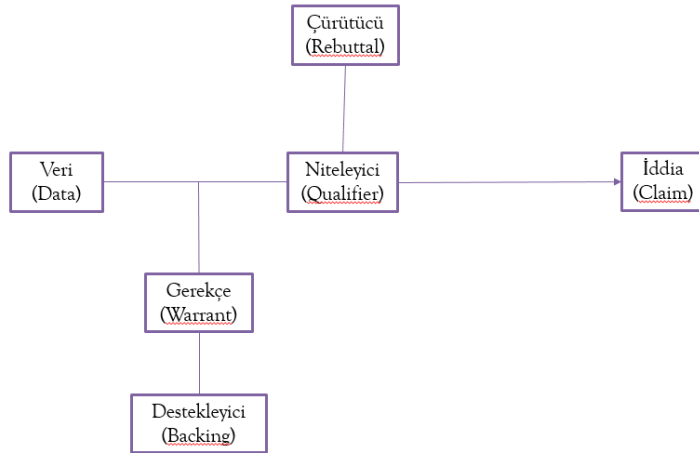
Abstract: Both in the literature studies and in the PISA and TIMSS applications, it turns out that students have problems in transferring mathematics to everyday life. In order to ensure this transfer, it is recommended that students work on mathematical modeling applications. Mathematical modeling is defined as a process that requires a mathematical expression of a problem situation from real life, solving this mathematical problem, and requiring the interpretation and validation of the results obtained from the solution. In this process, it is necessary for students to work in groups and to try to make a common decision by solving disagreements between group members by questioning during this process. This process points to argumentation. Argumentation is a process in which more than one person has a mathematical claim and presents evidence to support this claim, and students are required to provide warrants for reducing or resolving the ambiguity of the claim. One of the studies in the literature states that there are ten different types of warrants in the process of argumentation in a mathematical class, including mathematical knowledge, validation, external validation, interpretation, pattern, method, calculation, visual, unformalized mathematical knowledge and given information. In this study, it is aimed to examine the contents of the warrants in the arguments of the students in the solution process of modeling problems. For this purpose, student solution approaches in different modeling problems were examined. As a result of the data analysis, it was seen that the students benefited from the warrants when they needed additional evidence about the validity of the data. While making the assumptions they used to create a mathematical model, they provided warrants which were appropriate to the real life. By these warrants, they aimed to reduce the existed uncertainties by simplifying the problem. It was pointed out that the warrants used were not only related to mathematics but also to modeling field. Since it is predicted that the types of warrants specific to the field of modeling can occur in the context of the mentioned results, it is suggested that these warrants should be determined and classified by realizing more modeling applications.

Keywords: Argumentation, Mathematical modeling, Modeling process, Warrant.

1. Giriş

Uluslararası çalışmalarda öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri durumlar karşısında sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yetenekleri ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmaların sonuçları öğrencilerin matematiği günlük yaşama transfer etmede sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu transferi sağlamak için, öğrencilerin matematik bilgilerini günlük yaşam durumlarında kullanabilmelerini sağlayacak matematiksel modelleme uygulamalarından yararlanılabileceği önerilmektedir (Maaß, 2005). Matematiksel modelleme en geniş anlamda gerçek yaşamdan bir problem durumunun matematiksel olarak ifade edilmesini, elde edilen matematiksel problemin çözülmesini ve çözümden elde edilen sonuçların gerçek yaşam durumu içerisinde yorumlanmasını ve doğrulanmasını gerektiren döngüsel bir süreç olarak ifade edilmektedir. Matematiksel modelleme etkinlikleri, tanımlamaları, açıklamaları, gerekçelendirmeleri ve matematiksel gösterimleri içeren öğrencilerin paylaşılabilir ürünleri geliştirmelerinin gerektiği küçük grup çalışmaları için uygundur (English & Watters, 2005). Matematiksel modelleme etkinliklerinde de öğrencilerin grup içi tartışmalarının modelleme sürecini nasıl şekillendirdiği sosyal bağlamı da işin içine katarak son yıllarda üzerinde durulan bir konudur. Grup çalışmalarında öğrenciler problem durumuna en uygun çözüme ulaşmak için, sıklıkla sorgulama yapmakta ve bu sorgulamalar sonucunda grup elemanları arasında anlaşmazlıklara çözüm bulmak suretiyle ortak bir karara varmaya çalışmaktadırlar. Sosyokültürel yaklaşımların odak noktasında da öğrencilerin akranlarıyla çalışarak verilen bir problemin çözümü için ortak kararlara varmaları üzerinde durulmaktadır (Brown, Redmond, Sheehy & Lang, 2015). Söz konusu sosyokültürel yaklaşımların biri de, öğrenciler ve öğretmenlerin matematiksel modelleme uygulamalarında çalışırken öğrenme ve öğretme süreçlerinin incelendiği Ortaklaşa Argümantasyon'dur (OA - Collective Argumentation) (Brown & Renshaw, 2000). En genel anlamıyla OA birden fazla kişinin (öğrenciler/öğretmen) matematiksel bir iddiada buldukları ve bu iddiayı desteklemek için kanıtlar sundukları bir argümantasyon süreci olarak tanımlanmaktadır (Conner, Singletary, Smith, Wagner & Francisco, 2014).

Matematik eğitimindeki argümantasyon çalışmalarının ilki, Toulmin'in argümantasyon şemasını (TAŞ) (Toulmin, 1958/2003) matematik eğitimi alanına uyarlayan Krummheuer (1995) tarafından gerçekleştirilmiştir. Özellikle grup içinde ortak kararlara varmaya çalışan öğrencilerin söylemlerinin incelendiği çalışmalarda TAŞ kullanılmaktadır. En genel anlamıyla Toulmin (1958/2003) argümantasyon şemasında bir argümanın oluşma sürecindeki bileşenlerini ve bu bileşenlerin birbiriyle nasıl ilişkilendirildiğini ele almaktadır (bkz Şekil 1).



Şekil 1. Toulmin'in (1958/2003) Argümantasyon Şeması

Bir argümanın bileşenleri iddia, veriler, gerekçeler, çürütücüler, niteleyiciler ve destekleyicilerdir. İddialar oluşturulan argümanla birlikte doğruluğu kabul edilen ifadelerdir. Veriler iddiaları destekleyen ifadelerdir. Gerekçeler, veriler ve iddialar arasında köprü görevi görür ve verileri destekleyen ek bilgileri içerir. Gerekçeler oluşturulan argümanın altında yatan akıl yürütme türüne bağlı olarak kimi zaman belirsizliği yok etmek kimi zaman da yalnızca bu belirsizliği azaltmak için kullanılırlar (Conner vd., 2014). Gerekçelerin geçerli olmadığı durumları açıklayan ifadeler çürütücü, iddianın kesinlik derecesini açıklayan ifadeler ise niteleyici olarak adlandırılmaktadır. Destekleyiciler ise, gerekçelerin geçerliği ve doğruluğu için argümanın alanına özgü sorgusuz sualsiz kabul edilen

gerçeklerden oluşmaktadır. Conner (2012) yaptığı kapsamlı çalışmalar sonucunda bir matematik sınıfındaki argümantasyon sürecinde matematiksel bilgi, doğrulama, dışsal doğrulama, yorumlama, örüntüler, yöntem, hesaplama, görsel, biçimlendirilmemiş matematiksel bilgi ve verilen bilgi olmak üzere on farklı gerekçe türü olduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışmada modelleme problemlerinin çözüm sürecinde öğrencilerin oluşturdukları argümanlardaki gerekçelerin içeriklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla farklı modelleme problemi uygulamalarındaki öğrenci çözüm yaklaşımları ele alınmıştır.

2. Yöntem

Farklı modelleme problemleri üzerinde çalışan öğrencilerin argümanlarını oluştururken kullandıkları gerekçelerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada özel durum deseninden (Yin, 2003) yararlanılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları farklı modelleme problemlerini çözen farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerdir. Bulgularda sekiz ilköğretim matematik öğretmeni adayının çözüm yaklaşımları ele alınmıştır. Katılımcılar farklı zaman ve farklı ortamlarda kendi istekleri doğrultusunda oluşturdukları çalışma grupları ile süre kısıtlaması olmaksızın verilen modelleme problemlerinin çözümünü gerçekleştirmişlerdir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama araçları farklı modelleme problemlerinden oluşmaktadır. İlköğretim matematik öğretmeni adayları Saman Balyası Problemi'ni (Borromeo Ferri, 2007) ve Yakıt Problemi'ni (Tekin, 2012) çözmüşlerdir.

Saman Balyası Problemi (Borromeo Ferri, 2007):



Şekilde en alt sırada 5 saman balyası bulunmaktadır. Bir üst sıraya geçildiğinde ise her defasında bir saman balyası eksilmektedir. En üstte bir saman balyası kaldığına göre tüm yığının yüksekliğini yaklaşık olarak hesaplayınız.

Yakıt Problemi (Tekin, 2012):

Arazi gezilerinden birinde araç şoförü olan Ali Bey çok büyük sıkıntı çektiği bir konuyu Mehmet Bey ile paylaşır. Konu yakıt göstergesi ile ilgilidir. Aracın yakıt göstergesinin bozuk olduğunu ve yakıtın yol için yeterli olup olmayacağını kestiremediğini söyler. Çünkü yol üzerinde yakıt alabilecekleri herhangi bir istasyon yoktur ve yakıt bitmesi durumunda arazide mahsur kalınabilir. Ali Bey bu sıkıntıyı gidermek için çok basit bir araçla yakıt durumunu öğrenip öğrenmeyeceğini sorar “Mehmet Bey acaba elime bir çubuk alsam ve bu çubuğu yakıt deposuna dik olarak batırsam. Çubuğun ıslak kısmına bakarak depoda kaç litre yakıtın kaldığını öğrenebilir miyim?” Sizden Mehmet Bey’e bu konuda yardımcı olmanız istenmektedir. Grup arkadaşlarınızla tartışarak bu problemi çözmek için öyle bir model geliştiriniz ki modeliniz çubuğun ıslak kısmı için depoda kaç litre yakıt olduğunu hesaplayabilsin.

Öğretmen adayları yukarıdaki modelleme problemlerini çözerlerken çözüm sürecinin tümü video kamera ile kaydedilmiştir. Video kayıtları transkript edilmiş ve transkriptler tekrar video eşliğinde ele alınarak gerekli yerlere videodan ekran alıntıları, çözüm kağıtlarından kesitler, öğrencilerin ifade ve mimiklerine ilişkin gözlem notları eklenerek transkript metinlerinin son halleri verilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Modelleme problemlerinin çözüm süreçlerine ilişkin transkript metinleri ile çalışma gruplarının çözüm kağıtları çalışmanın amacı doğrultusunda analiz edilmiştir. Veri analizinin odak noktasını TAŞ bileşenleri oluşturmaktadır. Metinler bileşenler doğrultusunda ele alınarak öncelikle temel iddia belirlenmiş ardından transkript metninde ileri ve geri gidilerek iddianın diğer bileşenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Böylelikle çözüm sürecine ilişkin TAŞ'lar oluşturulmuştur. Daha sonra çözüm süreci betimsel olarak açıklanarak çalışmanın amacı doğrultusunda süreçteki gerekçeler ele alınmıştır. Bulgularda oluşturulan TAŞ'lara yer verilecek bu esnada doğrudan transkript metindeki öğrenci ifadeleri ile destekleme yapılarak kullanılan gerekçeler açıklanacaktır. Gerekçeler sunulurken tüm problem çözüm süreci değil yalnızca ilgili kesite yer verilerek farklı gerekçe türlerini açığa çıkarmak hedeflenmiştir. Bulgular sunulurken öğretmen adaylarından bahsedilirken ÖA kısaltması kullanılacaktır.

3. Bulgular

3.1. Saman Balyası Problemi'nin Çözümünde Kullanılan Gerekçeler

Katılımcılar öncelikle saman balyalarının silindir şeklinde olduğuna karar vermişler ardından nasıl dizildiğine ilişkin varsayımlarda bulunmuşlar ve bu dizilimi anlamlandırmak için ellerindeki su şişelerini kullanmışlardır. Üç su şişesini dizerek problemde verilen resimdeki gibi bir dizilim yaptıklarında kaç farklı daireyi göz önünde bulundurmaları gerektiğini tartışmışlardır.

ÖA1: Getirsene şu şişeyi.



Ekran alıntısı:

[Önce iki şişeyi yan yana yatırıyorlar.]



Ekran alıntısı:

[Sonra üçüncü şişeyi de üzerlerine koyuyorlar.]

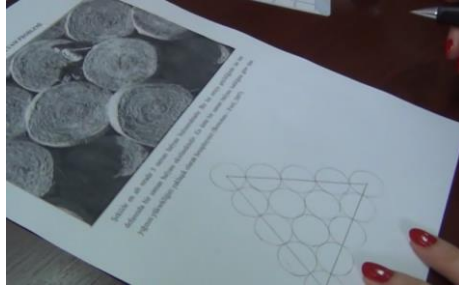
...

ÖA2: [Toplam yüksekliği hesaplamaya çalışıyor.] 1, 2, 3, 4 çap. Bir dakika 3 çap bir tane de buradan 4 çap yapar.

ÖA3: Altı 4 çap yapar aynen.

ÖA2: Evet altı 4R.

ÖA1: Köşelerdeki merkezleri birleştirençe eşkenar üçgen çıkar.



Ekran alıntısı:

ÖA2: Evet eşkenar üçgen çıkıyor. Yüksekliği üçgenin budur artı bir R daha ekleyeceksin.

ÖA4: Evet bir çap daha ekleyeceksin.

Böylelikle katılımcılar saman balyalarının oluşturduğu şeklin eşkenar üçgen olacağına karar vermişler ve dairelerin yarıçaplarına dayalı olarak eşkenar üçgenin yüksekliğine ilişkin bir matematiksel model oluşturmuşlardır.

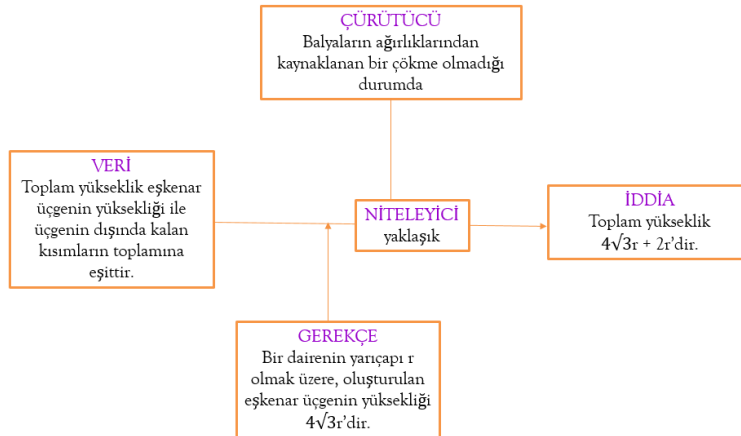
ÖA2: r alırsak, 8r olur. $(8r/3)/2$ mi?

ÖA3: 2r de burada var.

ÖA4: Artı 2r.

ÖA2: Hocam, bitti hocam bizim. Böyle yaptık, eşkenar üçgen çıkıyor dedik, yarıçapı r dedik. $(8r/3)/2$. Bir de şurada bir pay kalıyor bir r buradan bir r buradan. Artı bir çap ekledik. $4/3 r + 2r$ oldu.

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadelerine ilişkin TAŞ 1 Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. TAŞ 1

TAŞ 1 incelendiğinde öğretmen adayları toplam yüksekliğin matematiksel modeline ilişkin iddiayı oluşturmak için çizimlerine dayalı veriden yola çıkmışlardır. Çürütücü olarak balyaların ağırlıklarından kaynaklanan durumları göz ardı etmişlerdir. Gerekçe olarak ise eşkenar üçgenin yükseklik bağıntısından yararlanmışlardır. Bu argüman oluşturulurken kullanılan gerekçe matematiksel bir model olmuştur.

Probleme göre toplam yüksekliğin sayısal değerine ulaşmaları gerektiğinden katılımcılar çap yerine ortalama bir kadın boyunu ele alabileceklerini varsaymışlardır.

ÖA4: Yarıçapı 80 mi alacağız?

ÖA2: 1,60.

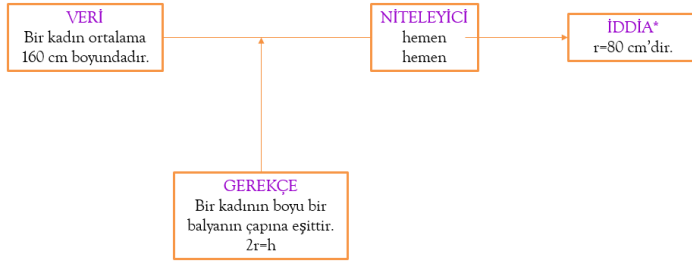
ÖA1: 1,60 çok oldu 1,50 alalım.

ÖA2: Senin boyun kaç?

ÖA1: 1,60.

ÖA2: E işte sen bizim köydeki bir balya kadar varsın işte.

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadelerine ilişkin TAŞ 2 Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. TAŞ 2

TAŞ 2 verilen argüman oluşturulurken katılımcılar gerçek yaşam deneyimlerine dayalı olarak bir kadının boy uzunluğu hakkında varsayımda bulunmuşlardır. Dolayısıyla gerçek yaşam deneyimi ve bir kadının boyunun bir balyanın çapına eşit olduğu gerekçeleri katılımcıların varsayımı olmuştur. Ardından katılımcılar yarıçapın 80 cm olacağı varsayımına ve oluşturdukları matematiksel modele dayalı olarak toplam yüksekliğin yaklaşık 7 m olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

3.2. Yakıt Problemi'nin Çözümünde Kullanılan Gerekçeler

Yakıt probleminin çözümünde katılımcılar arazi aracındaki yakıt deposunun şekline ilişkin varsayımda bulunarak çözüme başlamışlardır. Arazi araçlarına ilişkin gerçek yaşam deneyimleri ve ellerindeki su şişesine dayalı olarak deponun bir silindir ile iki yarım kürenin birleşiminden meydana geldiğine karar vererek problemin çözümünü gerçekleştirmişlerdir.

ÖA5: Silindir ama sadece şuraları bombeli bunun, o bombeli kısımları bulmamız lazım.

...

ÖA6: Yatan bir şey bu böyle, sadece şuraları birazcık bombeli.



Ekran alıntısı:

ÖA5: İçte silindir var, dışarıda da küre kesiti alacağız.

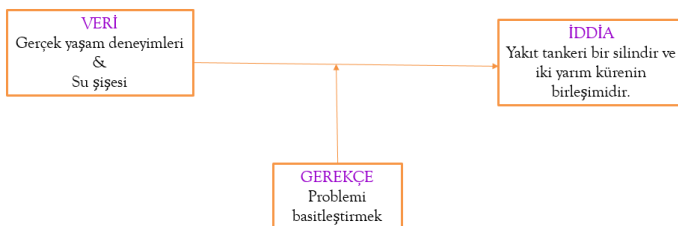
...

ÖA7: ... Şu çıkıntılar var ya, şurası bir yarım küre şurası da diğer yarısı olsun. Tam bir küre oluştursun. Basitleştirmek adına bence şunları birleştirelim.

ÖA8: İki bir küre oluştursun diyorsun.

ÖA7: Evet.

Şekil 4'te deponun şekline ilişkin varsayım oluşturmayı içeren argümanlarının TAŞ'ı sunulmuştur.



Şekil 4. TAŞ 3

TAŞ 3 incelendiğinde katılımcılar iddialarını oluştururken verilere dayalı olarak problemi daha basit bir hale getirme gerekçesini kullanmışlardır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Modelleme problemlerinin çözümünde oluşturulan argümanların gerekçelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada varsayımlar, gerçek yaşam deneyimleri, matematiksel modeller ve problemi daha basit bir hale getirme isteği gerekçe olarak kullanılmıştır.

Gerekçeler matematik eğitiminde belirsizliği ortadan kaldırma ya da azaltma amacıyla kullanıldığı için (Conner vd., 2014), Saman Balyası Problemi'nin çözümünde kullanılan gerekçelerden biri olan gerçek yaşam deneyimine dayalı olarak kadının boy uzunluğunun bir samanın yüksekliğine eşit olduğu bilgisi problemin çözümü için var olan belirsizliği gidermeye yarayan bir gerekçe niteliğinde olmuştur.

Conner (2012) gerekçelerin sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin kabul ettikleri durumları içerdiğini ifade etmektedir. Katılımcıların Yakıt Problemi'ni çözerken problemi daha basit bir hale getirme istekleri modellemeye ilişkin deneyimleri doğrultusunda modelleme sürecinin problemi sadeleştirme basamağı ile ilişkili görülmektedir. Dolayısıyla burada kabul edilen durum bir modelleme probleminin çözümü için uygun bir şekilde sadeleştirme veya basitleştirme gereği olmuştur.

Krummheuer (1995) argümanlarda kullanılan gerekçelerin topluluk tarafından geçerli kabul edildiğini ve bunların çerçeveye bağımlı olduğunu ifade etmektedir. Bir örnekle açıklanacak olursa matematik alanına özgü gerekçeler matematiksel aksiyomlar, tanımlar, teoremler, vb. olabilmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan gerekçelerden varsayımlar, gerçek yaşam deneyimleri ve matematiksel model matematik alanına bağlı olduğu gibi modelleme alanına da bağlı görülmektedir. Dolayısıyla iki problem çözümü ve iki farklı katılımcı grubu ile kısıtlı olan bu çalışmanın sonuçları bile, modelleme alanında oluşturulan argümanların ayrı bir şekilde ele alınarak modelleme sürecine özgü gerekçelerin ortaya çıkabileceği düşüncesini kanıtlar nitelikte olmuştur. Dolayısıyla farklı seviyedeki öğrenci grupları ve farklı modelleme problemlerinin uygulanması yoluyla, modelleme sürecindeki argümanların incelenmesi ve kullanılan gerekçe türlerinin sınıflandırılması ileriki çalışmalar için önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Borromeo Ferri, R. (2007). Personal experiences and extra-mathematical knowledge as an influence factor on modelling routes of pupils. In D. Pitta-Pantazi & G. Philippou (Eds.). *CERME 5- Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2080-2089). Larnaca, Cyprus: University of Cyprus and ERME.
- Brown, R., & Renshaw, P. (2000). Collective argumentation: A sociocultural approach to reframing classroom teaching and learning. In H. Cowie & G. Aalsvoort (Eds.), *Social Interaction in Learning and Instruction: The Meaning of Discourse for the Construction of Knowledge* (pp. 52-66). Oxford: Elsevier Science.
- Brown, R., Redmond, T., Sheehy, J., & Lang. (2015). Mathematical modelling - An example from an inter-school modelling challenge. In N. H. Lee & K. E. D. Ng (Eds.). *Mathematical Modelling: From Theory to Practice* (pp. 143-160). Singapore: World Scientific.
- Conner, A. (2012). Warrants as indications of reasoning patterns in secondary mathematics classes. In S. J. Cho (Ed.), *Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education (ICME-12), Topic Study Group 14* (pp. 2819-2827). Seoul, Korea: Springer, Cham.
- Conner, A., Singletary, L. M., Smith, R. C., Wagner, P. A., & Francisco, R. T. (2014). Teacher support for collective argumentation: A framework for examining how teachers support students' engagement in mathematical activities. *Educational Studies in Mathematics*, 86(3), 401-429.
- English, L. D., & Watters, J. J. (2004). Mathematical modelling with young children. In M. Johnsen Hoines & A. Berit Fuglestad (Eds.). *Proceedings of the 28th International PME Conference* (pp. 335-342). Bergen: Bergen University College.
- Krummheuer, G. (1995). The ethnography of argumentation. In P. Cobb & H. Bauersfeld (Eds.), *Emergence of Mathematical Meaning* (pp. 229-269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Maaß, K. (2005). Barriers and opportunities for the integration of modelling in mathematics classes: Results of an empirical study. *Teaching Mathematics and its Applications*, 24(2-3), 61-74.
- Tekin, A. (2012). Matematik Öğretmenlerinin Model Oluşturma Etkinliği Tasarım Süreçleri ve Etkinliklere Yönelik Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument* (updated ed.). New York, NY: Cambridge University Press. (Original work published 1958).
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks (CA): Sage.

Bilişsel Perspektif Altında Modelleme Döngüsü Çerçevesinde Öğrencilerin Çözüm Yaklaşımlarının Belirlenmesi

Arş. Gör. Dr. Ayşe TEKİN DEDE

Dokuz Eylül Üniversitesi

ayse.tekin@deu.edu.tr

Özet: Son otuz yılda gittikçe önemi artan ve günümüzde neredeyse her ülkenin öğretim programında yer alan matematiksel modelleme en genel anlamıyla günlük yaşamdan problemlerin matematiksel modeller oluşturularak çözülmesini sağlayan bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerinden yola çıkarak mümkün olduğunca gerçekçi çözümlere ulaşması önem taşımaktadır. Modelleme alanındaki çalışmalarda araştırmacılar benimsedikleri teorik çerçevelere ve modelleme döngülerine dayalı olarak öğrencilerin bilişsel modelleme becerilerini ve çözüm yaklaşımlarını incelemiştirler. Bu çalışmada ise verilen bir modelleme probleminin çözüm sürecindeki öğrenci yaklaşımlarının bilişsel perspektif altında modelleme döngüsü çerçevesinde belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın katılımcıları modelleme deneyimine sahip dört altıncı sınıf öğrencisidir. Öğrenciler iki ders saati süresince modelleme probleminin çözümü üzerinde çalışmışlar ve daha sonra çözümlerini sınıf arkadaşlarına sunmuşlardır. Modelleme problemi daire şeklindeki bir yatakta yatan anne ve babanın arasındaki mesafenin hesaplanmasını gerektirmektedir. Altıncı sınıf öğrencileri yalnızca çemberin elemanları ve özelliklerine ilişkin bilgilerine dayalı olarak problemi çözmüşlerdir. Veriler öğrencilerin çözüm ve sunum sürecindeki video kayıt transkriptleri ile çözüm kağıtlarından oluşmaktadır. Transkriptler ve çözüm kağıtları bilişsel perspektif altında modelleme döngüsünün problemi anlama, sadeleştirme, matematikleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama basamakları kapsamında analiz edilerek öğrencilerin çözüm yaklaşımları belirlenmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin orantısal akıl yürütmeyi kullanarak ve gerçek yaşam deneyimlerine dayalı varsayımlar oluşturularak problemi sadeleştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Söz konusu varsayımlara dayalı olarak oluşturdukları matematiksel modelleri doğru bir şekilde çözmüşlerdir. Öğrenciler her ne kadar modelleme deneyimine sahip olsalar da, çözümlerini gerçek yaşam bağlamında yorumlayamamışlar ve doğrulamayı da yalnızca işlem hatalarının kontrolü olarak ele almışlardır.

Anahtar Sözcükler: Matematiksel modelleme, Modelleme döngüsü, Bilişsel perspektif.

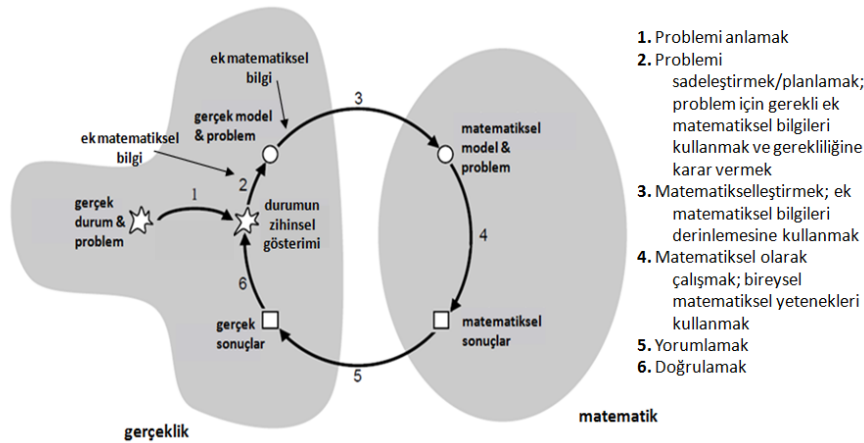
Determination of Students' Solution Approaches in the Frame of Modeling Cycle under Cognitive Perspective

Abstract: Mathematical modeling, which has become increasingly important in the last three decades and which is nowadays in the curriculum of almost every country, is a process which enables to solve the problems from everyday life by constructing mathematical models. In this process, it is important for the students to reach realistic solutions as much as possible from the real life experiences. In the field of modeling, researchers have explored cognitive modeling skills and solution approaches of students based on their theoretical frameworks and modeling cycles. In this study, it is aimed to determine the student approaches in the solution process of a given modeling problem within the framework of modeling cycle under the cognitive perspective. Participants of the study are four sixth grade students with modeling experience. The students worked on the solution of the modeling problem for two lessons and then presented their solutions to their classmates. The modeling problem requires the calculation of the distance between the mother and father lying on a round shaped bed. The sixth graders solved the problem solely based on knowledge of the elements and properties of the circle. The data consist of the video recording transcripts and solution papers in the solution and presentation process. The transcripts and solution papers were analyzed in the context of the stages of understanding the problem, simplifying, mathematizing, working mathematically, interpreting and validating within the modeling cycle under the cognitive perspective, and the students' solution approaches were determined. As a result of the analysis, it was seen that the students tried to simplify the problem by using proportional reasoning and by making assumptions based on their real life experiences. They correctly solved the mathematical models they constructed based on these assumptions. Although they had the modeling experience, they could not interpret their solutions in the context of real life and considered validation only as a control of calculation mistakes.

Keywords: Mathematical modeling, Modeling cycle, Cognitive perspective.

1. Giriş

Gerçek yaşam problemlerinin çözümünü gerektiren matematiksel modellemenin önemi son yıllarda gittikçe artmaktadır (Kaiser & Schwarz, 2006). 1980'lerden itibaren farklı ülkelerin öğretim programlarında matematiksel modellemeye sıklıkla yer veriliyor olması da söz konusu artan önemin en büyük göstergelerinden biridir. Matematiksel modelleme gerçek yaşamdaki bir problem durumunun matematiksel olarak ifade edilmesi ve matematiksel modeller yardımıyla bu durumun açıklanması süreci olarak tanımlanabilmektedir (Blum & Niss, 1991). Bu süreçteki matematiksel modeller, gerçek yaşam problem durumuna ilişkin varsayımlar doğrultusunda elde edilen gerçek yaşam durumunu temsil eden, iki veya daha fazla değişkenin aralarındaki ilişkinin açıklandığı matematiksel gösterimler (fonksiyon, grafik, tablo, denklem, eşitsizlik, denklem sistemi, geometrik şekiller vb.) olarak açıklanmaktadır (Bukova Güzel, Tekin Dede, Hıdıroğlu, Kula Ünver & Özaltun Çelik, 2015). Matematiksel modellemeye ilişkin literatürdeki tanımların hepsi birbirine benzemekle birlikte hepsinin ortak noktasında bireylerin gerçek yaşam durumu ile matematik arasındaki ilişkiyi kurmada matematiksel model/ler oluşturması için modelleme sürecinden geçmesi gerektiği görülmektedir (Kaiser, Blomhoj & Sriraman, 2006). En genel hatlarıyla modelleme süreci gerçek yaşam problem durumunun uygun koşullar altında gerçekçi varsayımlar kullanılarak sadeleştirilmesini, sadeleştirme sonrasında elde edilen gerçek modellerin matematik dünyasına geçilerek matematikselleştirilmesini, bu şekilde oluşturulan matematiksel modellerin çözülmesini, çözüm sunucunda ulaşılan matematiksel sonuçların gerçek yaşam bağlamında yorumlanmasını ve doğrulanmasını gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Blum & Niss, 1991). Araştırmacılar matematiksel modellemeyi ele aldıkları perspektiflere dayalı olarak farklı modelleme döngüleri ve süreçleri tanımlamaktadırlar. Bunlardan biri modelleme sürecindeki bilişsel eylemleri ortaya çıkaran Bilişsel Perspektif Altında Modelleme Döngüsü'dür (Borromeo Ferri, 2006). Borromeo Ferri proje çalışmasında, farklı modelleme döngülerini derinlemesine incelemiş ve bu incelemeler sonucunda Blum ve Leiß'in (2005) modelleme döngüsünü bilişsel bir başka deyişle psikolojik anlamda yeniden yapılandırmıştır (bkz Şekil 1).



Şekil 1. Bilişsel Perspektif Altında Modelleme Döngüsü (Borromeo Ferri, 2006)

Bilişsel perspektif altında modelleme döngüsünde ilk olarak problem durumu öğrenciler tarafından anlandırılmakta ve durumun zihinsel bir gösterimi yapılandırılmaktadır (Blum & Borromeo Ferri, 2009). Durumun zihinsel gösteriminden gerçek modele geçişte, verilen durum sadeleştirilmekte, idealleştirilmekte, yapılandırılmakta ve daha belirgin bir hale getirilmektedir (Blum & Borromeo Ferri, 2009). Bu basamakta öğrenciler kararlar almakta ve problemin çözümü için nelerin gerekli olabileceğini belirlemeye çalışmaktadırlar (Blum & Borromeo Ferri, 2009; Borromeo Ferri, 2006). Gerçek model ise, dışsal gösterimler oluşturulurken öğrencilerin kullandıkları sözlü ifadelerle dayanmakta ve doğrudan durumun zihinsel gösterimi ile büyük bir bağlantıya sahip bulunmaktadır (Borromeo Ferri, 2006). Gerçek modelden matematiksel modele geçiş matematikselleştirme basamağı

olarak adlandırılmakta ve bu basamakta probleme bağlı olan matematik dışı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır (Blum & Borromeo Ferri, 2009; Borromeo Ferri, 2006). Öğrenciler matematik dışı bilgileri doğrultusunda, çizimler ve formüller aracılığıyla kendi gösterimlerini oluşturarak matematiksel model/ler oluşturmaktadırlar (Borromeo Ferri, 2006). Matematiksel olarak çalışma (hesaplama, denklemleri çözme, vs.) basamağında, öğrenciler modelleme yeterliklerini kullanarak matematiksel sonuçları ortaya çıkarmaktadırlar (Blum & Borromeo Ferri, 2009; Borromeo Ferri, 2006). Sonuçların yorumlanması basamağı, matematiksel sonuçlardan gerçek sonuçlara geçilmesini gerektirmekte (Borromeo Ferri, 2006) ve bu basamakta öğrenciler ek matematiksel bilgileri kullanmaktadırlar (Borromeo Ferri, 2007). Gerçek sonuçların elde edilmesinin ardından, doğrulama basamağında gerçek sonuçlar ile öğrencilerin kendi zihinsel gösterimleri arasındaki uyum kontrol edilmektedir (Borromeo Ferri, 2006). Bu basamakta öğrenciler kendi gerçek yaşam deneyimlerinden de yararlanmaktadırlar (Borromeo Ferri, 2007). Özel olarak doğrulama basamağında problemin çözümü için geliştirilen varsayımlar, bu varsayımlara dayalı olarak oluşturulan matematiksel model/ler ve model/lerin çözümü doğrulanmaktadır (Tekin Dede ve Bukova Güzel, 2018). Bu durumda öğrenciler hangi aşamada hata yaptılar ise, süreçte geri dönüp söz konusu hatalarını düzeltmektedirler.

Bu çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin verilen bir modelleme probleminin çözüm sürecindeki yaklaşımlarının Bilişsel Perspektif Altında Modelleme Döngüsü çerçevesinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Şekil 1’de verilen modelleme döngüsü hem verilerin toplanması hem de analizi süresince kuramsal çerçeve olarak ele alınmaktadır.

2. Yöntem

Modelleme sürecindeki çözüm yaklaşımlarının ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada içinde bulunulan durumu ayrıntılarıyla açıklamak hedeflendiği için özel durum çalışması (Yin, 1987) deseninden yararlanılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları dört altıncı sınıf öğrencisidir. Bu öğrenciler bir öğretim yılı boyunca Matematik Uygulamaları dersinde modelleme problemleri üzerinde çalışmışlardır. Öğrencilerin bilişsel modelleme yeterliklerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu ders süresince her hafta farklı modelleme problemi uygulamaları gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin modelleme deneyimi kazanmaları sağlanmıştır. Bu esnada öğrenciler dört veya beş kişilik çalışma grupları içerisinde çalışmışlardır. Özel olarak bu çalışmada ise söz konusu çalışma gruplarından bir tanesi katılımcı olarak incelenmiştir. Çalışma grubu bir kız ve üç erkek öğrenciden oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın katılımcıları Matematik Uygulamaları dersinin son haftasında iki ders saati içerisinde Yatak Problemi’nin (Borromeo Ferri, 2014) çözümünü gerçekleştirmişlerdir. Yatak Problemi’nde öğrencilerden daire şeklinde bir yatağa yatan iki kişi arasındaki mesafenin ne olabileceğinin bulunması istenmektedir (bkz Şekil 2).

TEK KİŞİLİK Mİ, ÇİFT KİŞİLİK Mİ?



Deniz'in anne ve babası bir mobilya mağazasının [katalogunu](#) incelerken yukarıda resmi verilen daire şeklinde bir yatak (çapı 210 cm) modelini çok beğenmişler ve almaya karar vermişlerdir. Fakat bu yatağa yattıklarında rahat edip etmeyecekleri konusunda bir türlü emin olamamışlardır. Deniz'in anne ve babası kolları ve bacaklarından herhangi biri dışarıda kalmayacak şekilde bu yatağa yattıklarında, aralarında ne kadar boşluk kalacaktır?

Şekil 2. Yatak Problemi (Borromeo Ferri, 2014)

Öğrenciler yalnızca çemberin elemanları ve özellikleri bilgilerine sahip oldukları için bu bilgileri kullanarak problemi çözmeye çalışmışlardır. Bir başka deyişle altıncı sınıf düzeyinde oldukları için daire, kiriş, dik üçgen veya Pisagor teoremi bilgilerini kullanamamışlardır. Problemin çözümü ve çözümün ardından öğrencilerin sınıf arkadaşlarına yaptıkları sunum süreci video kamera ile kaydedilmiştir. Çalışmanın verileri söz konusu kayıtların transkript metinlerinden ve öğrencilerin çözüm yaklaşımlarının yazılı olduğu çözüm kağıtlarından oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada öğrencilerin çözüm yaklaşımlarını ortaya çıkarmak için, Yatak Problemi'nin çözümü ve ardından çözümlerin sunumunun video kayıtlarının transkriptleri analiz edilmiştir. Söz konusu analizler gerçekleştirilirken, araştırmanın temelini oluşturan kuramsal çerçeve olan Bilişsel Perspektif Altında Modelleme Döngüsü'ne bağlı kalınmış olması sebebiyle, önceden belirlenmiş kodları kullanma ya da daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama türüne (Creswell, 2013) göre analiz gerçekleştirilmiştir. Modelleme döngüsündeki basamaklar arasındaki geçişler olan problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama bağlamında transkriptler ele alınmıştır. Bu esnada öğrencilerin çözüm yaklaşımlarını daha açık bir şekilde sunabilmek amacıyla gerekli yerlerde çözüm kağıtlarından yararlanılmıştır. Bulgular sunulurken çözüm kağıtları ve transkript metninden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve ilgili modelleme süreci geçişi parantez içerisinde ifade edilmiştir. Katılımcıların gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır.

3. Bulgular

Öğrenciler ilk olarak problemi okumuşlar ve aralarında problemin verilenleri ile isteneninin ne olduğunu belirlemeye çalışmışlardır (Problemi anlama). Bu şekilde problemi anlamlandıran öğrenciler çözüm için gerekli olabilecek varsayımların neler olabileceği üzerinde tartışmaya başlamışlardır (Sadeleştirme).

Bartu: Şimdi burada diyor ki ailesi yatak alacak, yatağın çapı da 210. Yani iki insan resmi çizdik acaba olacak mı diye de, nasıl yapabiliriz burada?

Didem: İnsanların boyunu, annenin babanın boyunu varsaymanız gerekli.

Öğrenciler anne ve babanın boyuna ilişkin varsayımlar oluşturmaları gerektiğini ifade ederek gerçek modeli oluşturmaya yönelik bir girişimde bulunmuşlardır. Bu esnada problemi yanlış anlamış olabileceklerini düşünerek tekrar problem metnindeki verileri incelemişlerdir (Problemi anlama).

Bartu: Çapı 420 değil mi?

Didem: Hayır çapı 210.

Ege: O zaman yarısı 105. Yarıçapı 105.

Yatağın çapı ve yarıçapının uzunluğundan emin olduktan sonra (Problemi anlama) tekrar varsayım oluşturmaya geri dönen öğrenciler anne ve babanın boylarının ne olabileceğini tartışmışlardır (Sadeleştirme). Öğrencilerin çözüm kağıdına yaptıkları çizimlerde çöp adam kullandıklarını fark eden araştırmacı varsayımlarının daha gerçekçi olmasını sağlamak amacıyla anne ve babanın enlerinin olması gerektiği konusunda öğrencilere müdahalede bulunmuştur.

Ege: Bir adamın boyunu verelim. [Bartu resim üzerinde adamın yanına 175 yazıyor.] Ne 175'i?

Bartu: Boylarını yazıyoruz. Kadınlar genelde daha kısa olur. 1,70 nasıl?

...

Araştırmacı: Ondan sonra onu [çizdikleri çöp adamı gösteriyor] dairenin içine yerleştirmeniz gerekiyor. Ama bu şekilde göremeyebilirsiniz, daha geometrik olarak yerleştirebilirsiniz, geometrik şekillerden faydalanarak. Bir de bu insanların eni de olacak değil mi?

Bartu: Evet.

Araştırmacı: Eni ne kadar olacak?

Bartu: Çöp adam çizdik biz.

Araştırmacı: Çöp adam çizmek yerine onu böyle bir dikdörtgen olarak yerleştirebilirsiniz. Bir de öyle çözmeye çalışın.

Araştırmacının uyarısı üzerine öğrenciler çizimlerini yeniden yapmaya başlamışlar ve bu esnada anne ve babanın boyları ile genişliklerinin ne olacağı hakkında tartışmaya devam etmişlerdir (Sadeleştirme).

Bartu: [Didem bu esnada babanın boyunu 1,80 yazıyor.] Benim babam bile 1,80 boyunda değil 1,75 boyunda. 1,75 yazın şuna. Bu adam basketbolcu da mı 1,80 oluyor? Annenle babanın boyu kaç söyle bakalım?

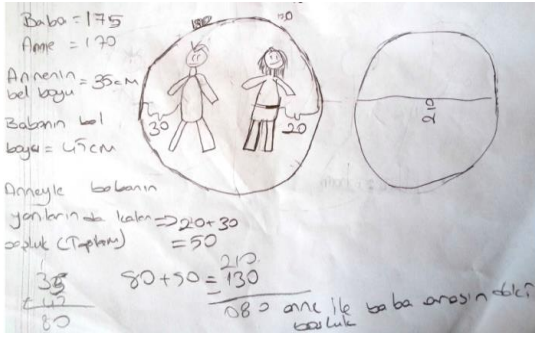
Eren: Benim annem 1,60, babam da 1,72. [Bartu kağıdı alarak daire içine anne ve babayı çiziyor.]

Didem: Yanına bir tane daha yatak çizelim, 210'u göstermek amacıyla. [Bir daire çizerek çapının 210 cm olduğunu gösteriyor.] Annenin bel boyu kaç olsun? Annenin bel boyu 30 cm. Annenin bel boyu 35.

Bartu: Babaninkine 45 de. [Bu esnada Didem belirlediği uzunlukları yazıyor.]

Problemin çözümü için varsayımları belirlemeye çalışan öğrenciler kendi anne ve babalarının boylarını düşünerek gerçekçi bir çözüm üretmeye çalışmışlardır. Fakat anne ve babanın genişlikleri için rastgele sayılar söylemişler ve herhangi bir gerçekçi bilgiye dayandırmamışlardır (Sadeleştirme). Gerekli varsayımları belirleyip çizimlerini gerçekleştiren öğrenciler anne ve baba arasındaki mesafeyi bulmalarını sağlayacak matematiksel modelleri oluşturup çözüm aşamasına geçmişlerdir.

Öğrencilerin çözüm kağıdına yazdıkları (bkz Şekil 3) incelendiğinde tamamen çizim üzerinden varsayımlarına dayalı olarak orantısal akıl yürütme becerilerini kullanarak mesafeleri belirlemeye çalıştıkları görülmüştür. Burada öğrenciler gerekli toplama ve çıkarma işlemlerini oluşturarak (Matematikselleştirme) bu işlemlerin sonucunda anne ve baba arasındaki mesafenin 80 cm olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır (Matematiksel olarak çalışma).



Şekil 3. Öğrencilerin çözüm kağıdından bir kesit

Bunun üzerine Bartu çözüm kağıdını alarak yazılanları kontrol etmiştir.

Bartu: [Kağıdı alıp Didem'in yazdıklarını kontrol ediyor.] Annenin 35 cm beli. Babanın beli 45 cm. Anneyle babanın aralarında kalan boşluk toplam 20 artı 30 eşittir 50. 35 ile 45 toplanmış. 35'i nereden buldun?

Didem: 35 annenin bel boyu.

Bartu: Ha doğru. 45 de babanınki tamam. 80 ile 50'yi toplamışsın. 130 çıkmış. Çapından çıkartmışsın, 80. Tamam doğru yapmışsın.

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde Bartu'nun yalnızca düşündüklerini ve ortak kararlarını doğru yazıp yazmadıklarını ve aynı zamanda işlem hatası olup olmadığını kontrol ettiği anlaşılmıştır (Doğrulama). Her ne kadar modelleme sürecine özgü kapsamlı bir doğrulama gerçekleştirilmemiş olsalar da bir ölçüde yapılanları doğrulamaya çalıştıkları düşünülmüştür. Buna karşılık elde edilen matematiksel sonucun gerçek yaşamda anlamlı olup olmadığını tartışmadıkları dikkat çekmiştir. Dolayısıyla öğrenciler herhangi bir yorumlama yaklaşımında bulunmamışlardır. Çözümün ardından sınıf arkadaşlarına çözüm hakkında sunumlarını gerçekleştirmişler ve bunun için daha açıklayıcı olduğunu düşündükleri Şekil 4'teki çizimi kullanmışlardır. Çözüm hakkında herhangi bir soru gelmemesi üzerine sunumu tamamlamışlardır.



Şekil 4. Çözümün sunumunda kullanılan öğrenci çizimi

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bir modelleme probleminin çözüm sürecinde öğrenci yaklaşımlarının Bilişsel Perspektif Altında Modelleme Döngüsü çerçevesinde incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öğrencilerin verilen problemi çözerek sonuca ulaştıkları görülmüştür. Modelleme bağlamında çözümleri ele alınırsa problemi doğru bir şekilde anlamlandırdıkları, probleme uygun bir ölçüde gerçekçi varsayımlarda bulunmaya çalıştıkları, bu varsayımlara dayalı olarak oluşturdukları matematiksel modelleri doğru bir şekilde çözdükleri ve elde ettikleri çözüme ilişkin işlemleri kontrol ettikleri görülmüştür.

Henüz giriş, dik üçgen, Pisagor teoremi gibi konuları görmemiş oldukları için öğrenciler orantısal akıl yürütmeyi kullanarak ve gerçek yaşam deneyimlerine dayalı olarak varsayımlar oluşturmuşlar ve bu şekilde problemi sadeleştirmişlerdir. Söz konusu sadeleştirmeyi yaparak kendi anne ve babalarının boylarını göz önünde bulundurmaları Lesh ve Caylor'un (2007) ifade ettiği gibi öğrencilerin kendi gerçek yaşam bilgi ve deneyimlerine dayalı durumların daha kolay anlamlandırıldığı sonucuyla örtüşmüştür. Fakat anne ve babanın genişlikleri hakkında nasıl varsayımda bulduklarına ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Öğrencilerin rastgele değerler alarak ya da çizimlerdeki mesafelere dayalı orantısal akıl yürütme becerilerini kullanarak söz konusu varsayımda buldukları düşünülmüştür. Bu yüzden öğrencilerin tam anlamında olmasa da bir ölçüde gerçekçi sadeleştirmeler yaptıkları söylenebilir.

Öğrenciler varsayımlarına dayalı olarak oluşturdukları matematiksel modelleri doğru bir şekilde çözmüşlerdir. Matematiksel olarak yalnızca toplama ve çıkarma işlemini kullanmışlar ve herhangi bir işlem hatası yapmamışlardır.

Sayısal sonuca ulaşan öğrenciler bu sonucun problem bağlamında mantıklı ve geçerli bir sonuç olup olmadığını sorgulamamaları dikkat çekmiştir. Yaklaşık bir öğretim yılı boyunca farklı uygulamalar sayesinde modelleme deneyimi kazanmış olmalarına ve hatta birçok modelleme probleminin çözümünde yorumlama yapmış olmalarına rağmen bu uygulamada sonuçları yorumlamamışlar, hatta bu basamağı doğrudan geçmişlerdir. Bu sonuca paralel olarak literatürdeki birçok çalışma da öğrencilerin modelleme sürecinde en çok yorumlamada sıkıntı yaşadıklarını ya da yorumlamayı göz ardı ettiklerini ortaya koymuştur (Biccard & Wessels, 2011; Blum, 2011; Ji, 2012; Maaß, 2006; Taşova & Delice, 2011; Tekin Dede & Yılmaz, 2013; Peter Koop, 2004).

Öğrenciler doğrulamayı da yalnızca işlem hatalarının kontrolü olarak ele almışlardır. Blum (2011), Maaß (2006) ve Borromeo Ferri'nin (2006) de belirttiği gibi, bu durum modellemenin ilk uygulamalarında öğrencilerin doğrulamayı yalnızca işlem hatalarının kontrol etme olarak ele aldıkları bulgusu ile paralellik göstermiştir. Fakat buradaki farklılık öğrencilerin modelleme deneyimine sahip olmaları olmuştur.

KAYNAKLAR

- Biccard, P., & Wessels, D. (2011). Development of Affective Modelling Competencies in Primary School Learners. *Pythagoras*, 32(1), 9 pages. doi: 10.4102/pythagoras.v32i1.20.
- Blum, W., & Leiß, D. (2007). How Do Students and Teachers Deal With Modelling Problems? In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum & S. Khan (Eds.), *Mathematical Modelling (ICTMA 12): Education, Engineering and Economics* (pp. 222-231). Chichester: Hollywood.
- Blum, W., & Niss, M. (1991). Applied Mathematical Problem Solving, Modelling, Applications, and Links to Other Subjects - State, Trends and Issues in Mathematics Instruction. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 37-68.
- Blum, W. (2011). Can Modelling Be Taught and Learnt? Some Answers from Empirical Research. In G. Kaiser, W. Blum, R. Borromeo Ferri, & G. Stillman (Eds.), *Trends in Teaching and Learning of Mathematical Modelling. International Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematical Modelling* (pp. 15-30). New York: Springer.
- Blum, W., & Borromeo Ferri, R. (2009). Mathematical Modelling: Can It Be Thought or Learned?. *Journal Of Mathematical Modelling And Application*, 1(1), 45-58.
- Borromeo Ferri, R. (2006). Theoretical and Empirical Differentiations of Phases in the Modelling Process. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*, 38 (2), 86-95.
- Borromeo Ferri, R. (2007). Personal Experiences and Extra-Mathematical Knowledge as an Influence Factor on Modelling Routes of Pupils. In: Pitta-Pantazi, D & Philippou, G. (Eds): *CERME 5 -*

Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, 2080-2089.

- Borromeo Ferri, R. (2014). Matematiksel Modelleme Öğrenimi ve Öğretimi. 3. *Matematik Eğitimi Uygulamaları Matematiksel Modelleme Etkinlikleri Çalıştayı*, Matematiksel Güç ve İnovatif Tasarım Derneği, 1 - 4 Nisan 2014, İzmir.
- Bukova Güzel, E., Tekin Dede, A., Hıdıroğlu, Ç. N., Kula Ünver, S., & Özaltun Çelik, A. (2015). *Matematiksel Modelleme*. Pegem Akademi: Ankara.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni*. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Ji, X. (2012). A Quasi-Experimental Study of High School Students' Mathematics Modelling Competence. *12th International Congress on Mathematical Education*, 8 July-15 July 2012, COEX, Seoul, Korea.
- Kaiser, G., & Schwarz, B. (2006). Mathematical Modelling as Bridge Between School and University. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*, 38, 196-208.
- Kaiser, G., Blomhøj M., & Sriraman B. (2006). Towards a Didactical Theory for Mathematical Modelling. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*. 38 (2), 82-85.
- Lesh, R., & Caylor, B. (2007). Introduction to Special Issue: Modeling as Application Versus Modeling as a Way to Create Mathematics. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*. 12 (3), 173-194.
- Maaß, K. (2006). What are Modelling Competencies?. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*. 38 (2), 113-142.
- Peter Koop, A. (2004). Fermi Problems in Primary Mathematics Classrooms: Pupils' Interactive Modelling Processes. In I. Putt, R. Farragher & M. McLean (Eds.), *Mathematics Education for the Third Millennium: Towards 2010 (Proceedings of the 27th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australia)* (pp. 454-461). Townsville, Queensland: MERGA.
- Taşova, H. İ., & Delice, A. (2011). An Analysis of Pre-Service Mathematics Teachers' Performance in Modelling Tasks in terms of Spatial Visualisation Ability. In Smith, C. (Ed.) *Proceeding of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 31(3). <http://www.bsrlm.org.uk/IPs/ip31-3/BSRLM-IP-31-3-26.pdf>. (05.03.2015).
- Tekin Dede, A., & Bukova Güzel, E. (2018). A rubric development study for the assessment of modelling skills. *The Mathematics Educator*, in press.
- Tekin Dede, A., & Yılmaz, S. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Modelleme Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 4(3), 185-206.
- Yin, R. K. (1987). *Case Study Research Design and Methods*. London: Sage Publications Inc.

Opera Deneyi

Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

Ankara Üniversitesi

gunesc@ankara.edu.tr

Prof. Dr. Ali Murat GÜLER

Orta Doğu Teknik Üniversitesi,

amg@metu.edu.tr

Özet: OPERA (Oscillation Project with Emulsion tRacking Apparatus) deneyi müon nötrinosunun tau nötrinosuna salınımını görünür modda gözlemlemek amacıyla tasarlanmış bir salınım deneyidir. Gözlenmesi oldukça zor olan nötrino salınım ve etkileşimleri bu deney ile mümkün kılınmıştır. Diğer deneylerden farklı olan en önemli özelliği ise görünür modda gözlem yapan ilk deney olmasıdır. Görünür modda gözlemi; yüklü ν_e etkileşimindeki τ leptonunun belirlenmesi ilkesine dayanmaktadır. Kısa yaşam ömrüne sahip tau leptonun belirlenebilmesi için, yüksek uzaysal çözünürlüğe sahip nükleer emülsiyon filmler kurşun ile beraber hedefi ve ana algılayıcıyı oluşturmaktadır. Emülsiyon filmler sayesinde nötrino etkileşimlerinde oluşan yüklü parçacıkların izlediği yol takip edilebilmekte ve meydana gelen etkileşimlerin üç boyutlu görüntüsümükmetre duyarlılığında oluşturulmaktadır.

OPERA Deneyi İtalya' da bulunan Gran Sasso dağının altına bir yeraltı laboratuvarında kurulmuştur. Deneyde kullanılan nötrino demeti ise Avrupa Nükleer Araştırma Merkezi'nde üretilmektedir. Üretilen bu demet 17GeV ortalama enerjiye sahip olacak şekilde algılayıcının bulunduğu Gran Sasso bölgesine yönlendirilmektedir. Yüksüz olduğu için elektromanyetik etkileşim yapmayan müon nötrinosu, doğrultusunda herhangi bir sapma olmadan 732 km'lik bu yolculuğu 2.4 ms'de tamamlamaktadır. Demet belirli aralıklarla algılayıcıya yönlendirilmekte ve meydana gelen etkileşimler kaydedilmektedir.

Bu projede 13 ülkeden yaklaşık 200 kadar bilim insanı görev almıştır. OPERA Algılayıcısı 2007 yılında test denemelerini gerçekleştirmiş ve 2008-2012 yılları arasında aktif olarak çalışarak veri alımını tamamlanmıştır. Elde edilen sonuçlar nötrino fizikine önemli katkılarda bulunmuş ve gelecekteki nötrino deneylerin tasarlanmasında yol gösterici olmuştur.

Anahtar Sözcükler: OPERA, Tau, Muon

Opera Experiment

Abstract: The OPERA (Oscillation Project with Emulsion tRacking Apparatus) experiment is an oscillation experiment designed to observe tau neutrino oscillation of the muon neutrino in the appearance mode. Neutrino oscillations and interactions, which are very difficult to observe, are made possible by this experiment, and the most important difference from other experiments is observation in the appearance mode. Observation in the appearance mode; is based on the principle of τ lepton detection in loaded ν_e interactions. For the determination of tau lepton with short life span, nuclear emulsion films with high spatial resolution together with lead constitute the target and main detector. Thanks to emulsion films, the path followed by charged particles formed in neutrino interactions can be followed and a three-dimensional image of the interferences is formed in micrometric sensitivity.

The OPERA Experiment was established in an underground laboratory under the Gran Sasso mountain in Italy. The neutrino beam used in the experiment is produced in the European Nuclear Research Center. This beam produced is directed to the Gran Sasso region where the detector is located, with a mean energy of 17 GeV. The muon neutrino, which has no electromagnetic interaction because it is unladen, completes this 732 km journey in 2.4 ms without any deviation in direction. The bands are periodically interrogated and interactions are recorded.

About 200 scientists from 13 countries took part in this project. OPERA detector carried out test tests in 2007 and worked actively between 2008 and 2012 and data acquisition is completed. The results have contributed significantly to neutrino physics and have been a guide in the design of future neutrino experiments.

Keywords: OPERA, Tau, Muon

1. Giriş

Evrenimiz nötrino denilen atomaltı parçacıklar ile kuşatılmıştır. Büyük Patlama' dan sonra bir saniyeden daha az bir süre içerisinde oluşturulmuş olan bu parçacıklar yüksüz olup, madde ile zayıf etkileşim yapmaktadırlar. Diğer yüklü leptonlara göre nötrininonun kütlesi çok küçük ve salınım yapmaktadır. Evrende oldukça bol miktarda bulunmasına rağmen içinden geçtiği cisimlerle neredeyse hiç etkileşime girmediği için nötrino, gözlemlenmesi oldukça zor olan bir parçacıktır. Bu nedenle bu zamana kadar nötrininonun kütlesini ölçmek ve gözlemleyebilmek bir çok deney tasarlanmış ve bu deneyler de nötrininonun kütlesine sadece bir üst limit koyabilmiştir.

Nötrinolar üzerine ilk olarak 1956'da Clyde L. Cowan ve Frederick Reines tarafından başlayan deneylerden günümüze kadar geçen süreçte nötrinolar hakkındaki anlayışımız oldukça değişmiştir (Cleveland vd. 1998). Elde edilen sonuçlar nötrino fiziği üzerine önemli katkılar sağlanmasına karşın bu parçacığı tam olarak anlayabilmek için halen yeni deneylere ihtiyaç vardır. En önemlisi, nötrininonun özelliklerindetailed olarak anlaşılması fiziksel yasaların netleştirilmesinde veya değiştirilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu amaçla çeşitli algılayıcılarla ve farklı yöntemler kullanılarak nötrino akıları, salınım özelliği ve parametreleri, kütlesi gibi özellikleri günümüze kadar birçok deneyde incelenmiştir. CERN deneyleri kapsamında birçok ülkeden çok sayıda fizikçinin yer aldığı uluslararası projeler oluşturulmakta ve deneyler gerçekleştirilmektedir. Türkiye'nin de birçok deneyde yer alarak önemli katkılarda bulunduğu bu projelerden bir tanesi OPERA'dır.

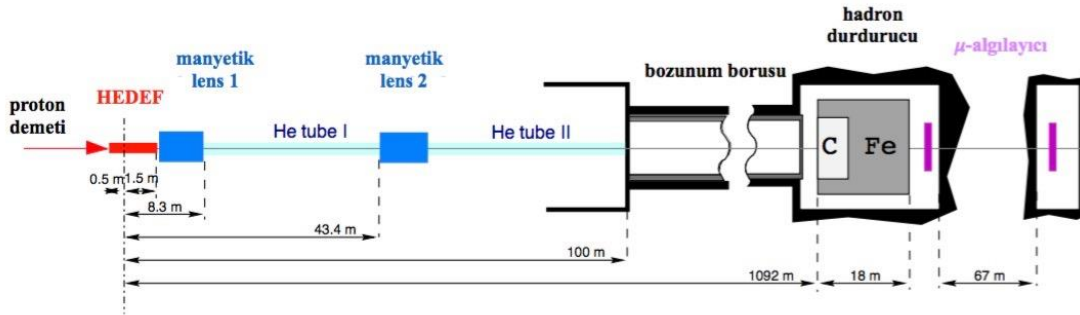
OPERA (Oscillation Project with Emulsion tRacking Apparatus) deneyi müon nötrinosunun tau nötrinosuna salınımını görünür modda gözlemlemek amacıyla tasarlanmış bir salınım deneyidir. Gözlenmesi oldukça zor olan nötrino salınım ve etkileşimleri bu deney ile mümkün kılınmıştır. Diğer deneylerden farklı olan en önemli özelliği ise görünür modda gözlem yapan ilk deney olmasıdır. Görünür modda gözlemi; yüklü ν etkileşimlerindeki τ leptonunun belirlenmesi ilkesine dayanmaktadır. Kısa yaşam ömrüne sahip tau leptonun belirlenebilmesi için, yüksek uzaysal çözünürlüğe sahip nükleer emülsiyon filmler kurşun ile beraber hedefi ve ana algılayıcıyı oluşturmaktadır. Emülsiyon filmler sayesinde nötrino etkileşimlerinde oluşan yüklü parçacıkların izlediği yol takip edilebilmekte ve meydana gelen etkileşimlerin üç boyutlu görüntüsü mikrometre duyarlılığında oluşturulmaktadır.

OPERA Deneyi İtalya' da bulunan Gran Sasso dağının altına bir yeraltı laboratuvarında kurulmuştur. Deneyde kullanılan nötrino demeti ise Avrupa Nükleer Araştırma Merkezi'nde üretilmektedir. Üretilen bu demet 17GeV ortalama enerjiye sahip olacak şekilde algılayıcının bulunduğu Gran Sasso bölgesine yönlendirilmektedir. Yüksüz olduğu için elektromanyetik etkileşim yapmayan müon nötrinosu, doğrultusunda herhangi bir sapma olmadan 732 km'lik bu yolculuğu 2.4 ms'de tamamlamaktadır. Demet belirli aralıklarla algılayıcıya yönlendirilmekte ve meydana gelen etkileşimler kaydedilmektedir. OPERA projesi 13 ülkeden yaklaşık 200 kadar bilim insanı görev aldığı uluslararası bir projedir. OPERA Algılayıcısı 2007 yılında test denemelerini gerçekleştirmiş ve 2008-2012 yılları arasında aktif olarak çalışarak veri alımını tamamlanmıştır. Alınan verilere ilişkin analiz halen devam etmektedir (Agafonova N. et al. 2018, Kamışcioğlu Ç., 2017).

2. CNGS Nötrino Demeti

OPERA algılayıcısında ν_{μ} , ν_{τ} salınımları gözlemleyebilmek için kısaca CNGS (Cern Neutrino to Gran Sasso) olarak adlandırılan müon nötrinosu demeti 732 km uzaklıktaki Avrupa

Nükleer Araştırma Merkezi'nde üretilmektedir. Demetin üretildiği sistemin şematik gösterimi şekil 1.1'de görülmektedir.

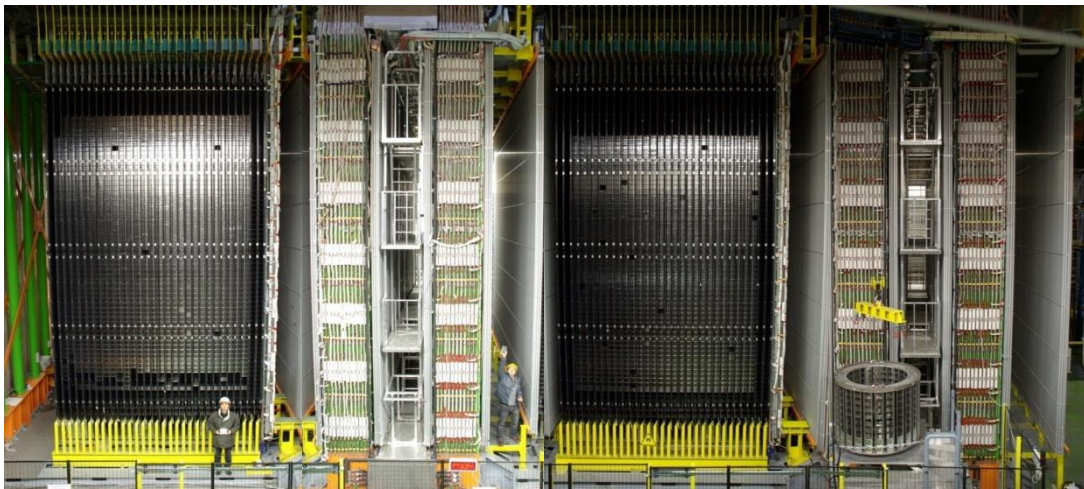


Şekil 2.1 Nötrino Demeti'nin üretimi

Demet üretilirken ilk aşamada 400 GeV enerjideki protonlar SPS hızlandırıcısından çıkarak karbon hedefe çarptırılmaktadır. Bu aşamada yüklü kaonlar ve pionlar oluşmaktadır. Manyetik lens 1 ve 2'de oluşan yüklü pion ve kaonlar yönlendirmekte ve odaklamaktadır. Ardından 1000 m uzunluğunda bozunum borusu içinde yoluna devam eden parçacıklar burada ν and μ 'a bozunmaktadır. Bozunum tünelinin sonunda "hadron durdurucu" ile hadron parçacıkları durdurulmaktadır. Geriye kalan müonlar ise iki adet müon istasyonu tarafından görüntülenmekte ve bu bilgiler nötrino demetinin yoğunluğu ve profil ölçümleri hakkında bilgi vermektedir. Son olarak müonlar kayalar tarafından soğurulmakta ve geriye kalan nötrino demeti yoluna devam etmektedir. (Elsener vd. 1998, Bailey vd. 1999). Demetin algılayıcıya ulaşma süresi 2.4 ms'dir. Belirli aralıklarda yönlendirilen demet sayesinde algılayıcıda meydana gelen etkileşimler kaydedilmektedir.

3. OPERA Algılayıcısı

OPERA Algılayıcısı İtalya'da bir çok deneye ev sahipliği yapmış 1987'den beri varolan bir yeraltı laboratuvarında kurulmuştur. Laboratuvar 1.5 km'lik bir kaya parçasının altında bulunduğu için kozmik parçacıklardan korunmakta bu nedenle nadir gerçekleşen etkileşimleri gözlemlemek için uygun bir ortam haline gelmektedir. Algılayıcı Şekil 3.1'de de gösterildiği üzere birbirinin aynısı iki tane süper modülden oluşmaktadır. Süper Modüller ise hedef bölümü ve müon spektrometrelerinden oluşur.

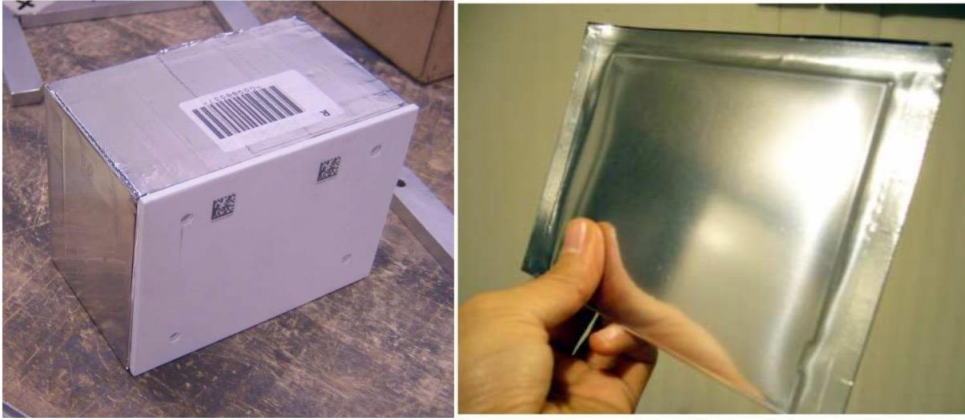


Şekil 3.1 Nötrino Demeti'nin üretimi

Hedef bölümleri ECC (Emulsion Cloud Chamber) denilen birimlerin yerleştirildiği duvarlardan oluşmaktadır. ECC birimler ise nükleer emülsiyon ile kurşun plakaların oluşturduğu sandviç yapılardır. Her bir hedef bölümü 64 katlı ve 31 tane ECC duvara sahiptir. Otomatik manipülatör yardımıyla ECC birimler katlara yerleştirilebilmekte veya çıkarılabilmektedir. Deneyde algılayıcıya 150000 adet ECC birim yerleştirilmiş ve hedef kütlesi 1.2kt'dur. Hedef bölümü içinde yeralan her ECC duvarının arkasına fiberden oluşturulmuş bir iz detektörü yerleştirilmiştir. Bu sayede nötrino etkileşiminde ortaya çıkan yüklü parçacıkların izleri oluşturulmakta ve etkileşimin gerçekleştiği ECC birim saptanabilmektedir (Acquafredda vd. 2009). Hedef bölümünün arkasında yeralan müon spektrometresi ise, hedef bölümünde meydana gelen etkileşimlerde oluşan müonların yükünü ve momentumunu belirlemekle görevlidir.

4. OPERA ECC Birimleri

OPERA ECC birimleri Şekil 4.1'de gösterildiği gibi plastik bir kutu içerisine 57 adet nükleer emülsiyon ile 56 adet kurşun plakaların sandviç gibi yerleştirilmesi ile oluşturulmaktadır. OPERA algılayıcısının temel parçasıdır. Boyutları 128 mm x 102 mm x 79 mm olan birimlerin ağırlığı 8.3 kg'dır.



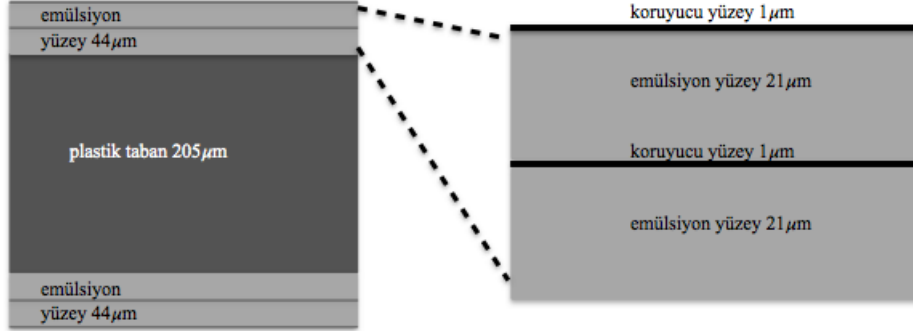
Şekil 4.1 ECC birim

Her bir birim şekilde de gösterildiği gibi paketlenmekte ve hedef bölümüne yerleştirilmektedir. Son olarak 2 adet emülsiyon filmi alüminyum folyo içerisinde koyularak paketlenen birimin uç tarafına eklenmektedir. Bu filmlere CS (Changeable Sheets) değişebilen filmler denmektedir. Bu filmlerin yerleştirilmesi ile zamandan, enerjiden ve paradan tasarruf yapılabilmektedir ki bu tarz deneylerde oldukça önemlidir. Birim içerisinde meydana gelen bir etkileşim değişebilen filmler üzerinde iz bırakacağından etkileşimin olduğu birimlerde ilk önce değişebilen filmler hızlıca analiz edilmekte ve etkileşim varlığı doğrulandıktan sonra tüm birim açılıp analize gönderilmektedir.

4.1. Nükleer emülsiyon filmleri

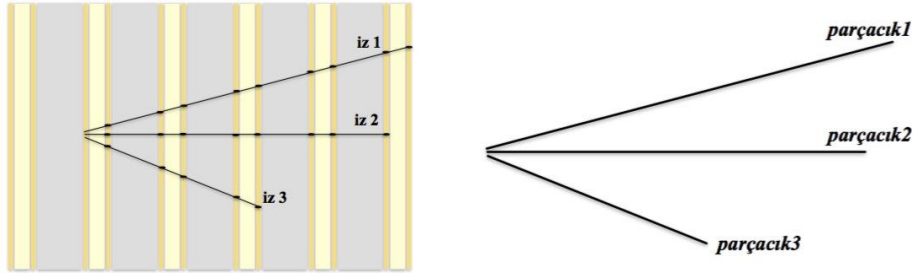
Nükleer emülsiyon teknolojisi birçok parçacık fiziği deneylerinde yaygın olarak kullanılmış ve özellikle nötrino fiziğine önemli katkılarda bulunmuştur. İlk olarak Kinoshita (Kinoshita 1910) ve Powell (Powell vd.1946) tarafından 1950'lerde algılayıcı olarak kullanılan emülsiyon yakın zamanda CHORUS deneyinde de başarılı bir şekilde kullanılmıştır. OPERA projesinde de bu teknolojiye yararlanılmıştır. Ancak oldukça fazla miktarda emülsiyona ihtiyaç duyulduğundan proje için seri üretimi Fuji Film Şirketi tarafından yapılmıştır. Nagoya Üniversitesi'ndeki emülsiyon grubu ise kullanılan emülsiyon tabakalarının araştırma ve geliştirmesinde görev almışlardır.

OPERA emülsiyon filmleri Şekil 4.2’de gösterildiği gibi 205 μm kalınlığındaki transparan plastik tabakanın her iki tarafına yapıştırılmış olan 44 μm kalınlığında yüzeylerden oluşmaktadır. Emülsiyon tabakalar 0.2 μm çapında AgBr kristalleri içermektedir.



Şekil 4.2 OPERA emülsiyon filmleri

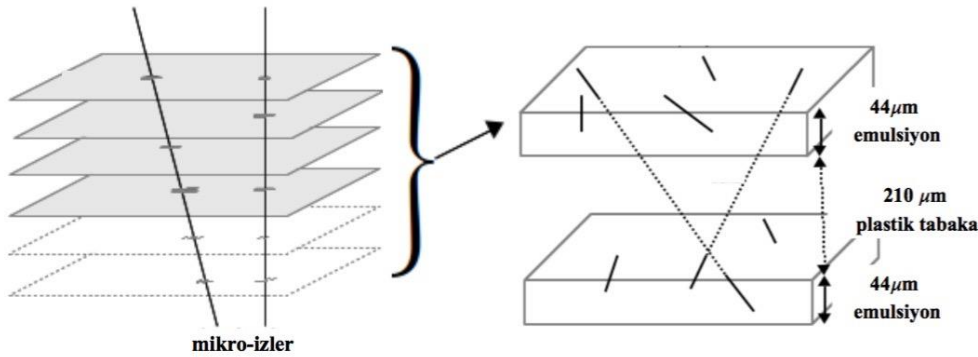
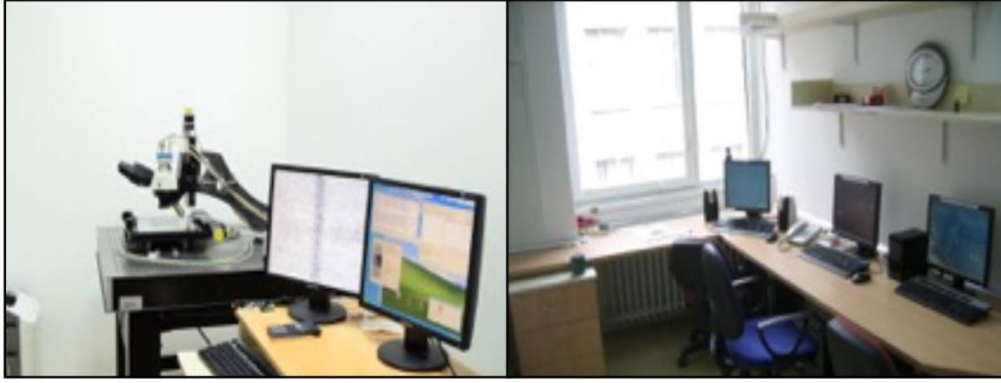
Yüklü parçacıklar emülsiyon ortamından geçtiğinde bir elektronu serbest bırakarak gümüş iyonunu gümüş atomuna çevirir. Bu gümüş atomları henüz görünmeyen bir iz oluştururlar. Ardından emülsiyon tabakaları kimyasal bir süreçten geçirilir bu sürede gümüş atomları, gümüş iyonlarından daha hızlı metalik gümüşe dönüşür. Bu süreç, optik mikroskopa “taneler” olarak görülebilen, yaklaşık 0.6 μm çapında gümüş atomlarını oluşturur. Mikroskoplar tarafından görülebilen bu izler taranır birleştirilir ve Şekil 4.3’de gösterildiği gibietkileşimin uç boyutlu görüntüsü oluşturulmuş olur.



Şekil 4.3 Emülsiyon filminde yeniden oluşturulan etkileşim

5. Tarama Sistemleri

OPERA Deneyi’nde emülsiyon filmlerinin okunması ve veri toplama otomatik tarama mikroskopları ile gerçekleştirilir. Emülsiyon taraması için iki farklı tarama sistemi geliştirilmiştir bunlar; Japon Tarama Sistemi, S-UTS ve Avrupa Tarama Sistemi’dir. (ESS) (Bozza 2001). Deneyde kullanılan birimlerin taranması amaçlı iş bölümü yapılmış ve çeşitli gruplarla tarama laboratuvarları oluşturulmuştur. Hedef bölümünden çıkarılan ECC birimlerin değişebilen filmlerin taranması yapıldıktan sonra laboratuvarlara gönderilmektedir. Bu amaçla LNGS, Bern, Salerno, Roma, Bari, Napoli, Bologna, Padova ve Ankara gibi farklı laboratuvarlarda yaklaşık 30 tane tarama mikroskobu kullanılmıştır.



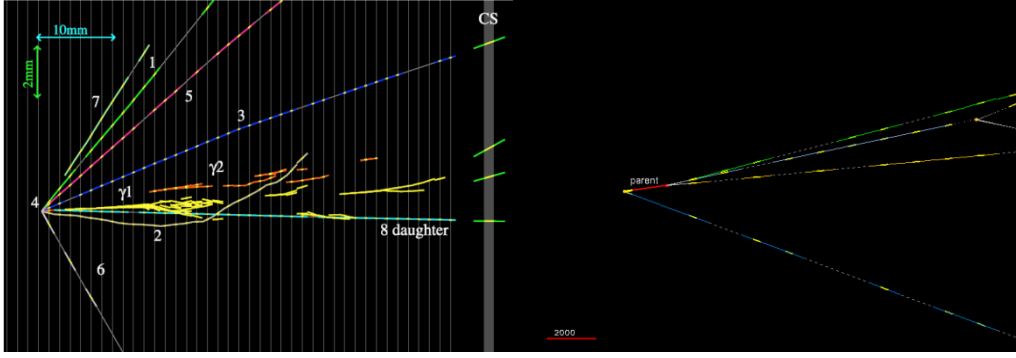
Şekil 5.1 ODTU-Emülsiyon Tarama Laboratuvarı

Şekil 5.2 Emülsiyon Tabakasındaki Mikro İzler

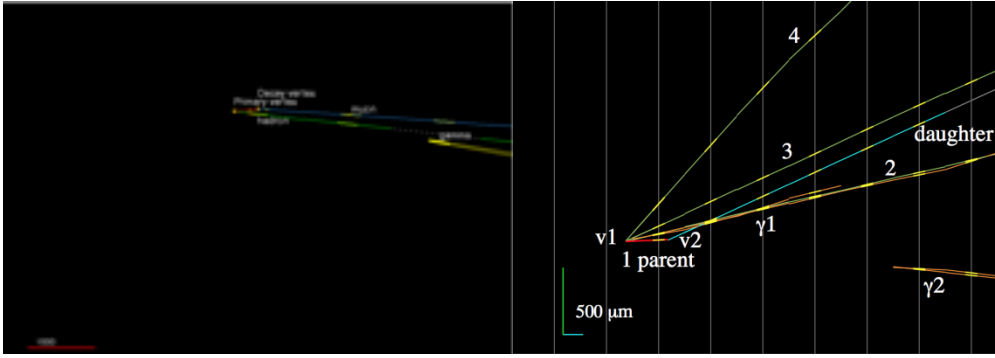
Tarama işlemi mikroskop tarafından, her emülsiyon tabakası için 16 tomografik görüntü alınarak başlar. Yüklü parçacıkların emülsiyon tabakasında bıraktığı izler sistem tarafından bir piksel kümesi olarak tanınmaktadır. Bir yüzeydeki bu piksel kümesi birleştirilir ve mikro-iz olarak adlandırılır. Ardından mikro-izler birleştirilerek emülsiyondaki temel-iz oluşturulur. Son olarak şekil 5.2'de gösterilen emülsiyon filemlerindeki temel-izler birleştirilerek ECC birim içerisindeki etkileşimin 3 boyutlu görüntüsü oluşturulmaktadır.

6.Sonuç

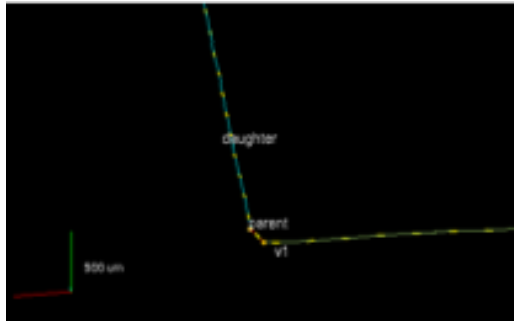
Tau nötrinosunun görünür modda gözlemi OPERA Deneyi'nin temel amacıdır. Yüklü akım (CC) $\nu\tau$ etkileşimlerinde üretilen kısa ömürlü τ leptonunu ($c\tau = 87 \mu\text{m}$) tespit etmek amacıyla tasarlanan deney, nükleer emülsiyon tekniği ile gerçekleştirilerek mikrometrik uzaysal çözünürlük sağlanmıştır. Bu amaçla deney 2008-2012 yılları arası aktif olarak çalışmış ve 19505 etkileşim toplanmıştır. Yeri belirlenen 7000 etkileşim içerisinde, 0.25 beklenen arka plan etkileşimi ve 5.1σ hassasiyetle müon nötrinosundan tau nötrinosuna görünür modda 5 adet tau etkileşimi kaydedilmiştir. Böylece deneyde hedeflenmiş olan müon nötrinosunun tau nötrinosuna görünür modda salınımı bu deney ile başarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu sonuçlar nötrino parçacığının doğasının özelliklerinedetaylı olarak anlaşılmasında fiziksel yasaların netleştirilmesinde veya değiştirilmesinde ve yeni kuşak nötrino deneylerinin tasarlanmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. (Agafonova N. vd. 2010, Agafonova N. vd. 2011, Agafonova N. vd. 2012, Agafonova N. vd. 2013, Agafonova N. vd. 2014, Agafonova N. vd. 2015).



Şekil 6.1 Birinci ve ikinci tau etkileşim adayı



Şekil 6.2 Üçüncü ve dördüncü tau etkileşim adayı



Şekil 6.3 Beşincitau etkileşim adayı

Kaynaklar

- Acquafredda R. et al. 2009. The OPERA experiment in the CERN to Gran Sasso neutrino beam. JINST, 4(04):P04018, 2009.
- Agafonova N. et al. 2010. Observation of a first ν_{τ} candidate in the OPERA experiment in the CNGS beam. Phys.Lett., B691:138-145, 2010.
- Agafonova, N. 2011. Study of neutrino interactions with the electronic detectors of the OPERA experiment. New Journal of Physics 13 (2011) 053051.

- Agafonova N. et al.2012. [OPERA collaboration], Search for $\nu_{\mu} \rightarrow \nu_{\tau}$ oscillation with the OPERA experiment in the CNGS beam, New J. Phys. 14 (2012) 033017.
- Agafonova N. et al. 2013. New results on $\nu_{\mu} \rightarrow \nu_{\tau}$ appearance with the OPERA experiment in the CNGS beam. JHEP, 11:036, 2013. [Erratum: JHEP04,014(2014)].
- Agafonova N. et al. 2014. Observation of tau neutrino appearance in the CNGS beam with the OPERA experiment. PTEP, 2014(10):101C01, 2014.
- Agafonova N. et al. 2015. Discovery of τ Neutrino Appearance in the CNGS Neutrino Beam with the OPERA Experiment. Phys. Rev. Lett., 115(12):121802, 2015.
- Agafonova N. et al. 2018. Study of charged hadron multiplicities in charged-current neutrino-lead interactions in the OPERA detector, Eur.Phys.J. C78 (2018) no.1, 62
- Bailey R. et al. 1999. The CERN Neutrino beam to Gran Sasso (CNGS) (Addendum to report CERN 98-02, INFN/AE-98/05), CERN-SL/99-034(DI), INFN/AE-99/05.
- Bozza C. 2001. (CHORUSCollaboration),Nucl. Inst. Meth. Phys. Res., A478, 411-414(2001)
- Cleveland B.T. et al.1998. Measurement of the Solar Electron Neutrino Flux with the Homestake Chlorine Detector, Astrophys. J. 496 (1998) 505.
- Elsener K. et al. 1998. The CERN Neutrino Beam To GRAN SASSO, Conceptual Technical Design, CERN-98-02, INFN/AE-98/05.
- Kamışcıoğlu Ç., 2017. OPERA Dedektöründeki Nötrino-Kurşun Yüklü Akım Etkileşmelerinde Hadron Çokluk Dağılımlarının İncelenmesi, Doktora Tezi.
- Kinoshita, S. 1910. The photographic action of the α -particles emitted from radio-active substances, Proceedings of the Royal Society A, vol. 83, pp. 432-453, 1910
- Powell C. F. et al. 1946. A new photographic emulsion for the detection of fast charged particles, Journal of Scientific Instruments, vol. 23, no. 5, article 304, pp. 102- 106, 1946.

Opera Deneyi'nde Veri Alımı ve Analiz

Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

Ankara Üniversitesi

gunesc@ankara.edu.tr

Prof. Dr. Ali Ulvi YILMAZER

Ankara Üniversitesi

yilmazer@eng.ankara.edu.tr

Özet: OPERA (Oscillation Project with Emulsion tRacking Apparatus) deneyi müon nötrininonun tau nötrinoya salınımını görünür modda gözlemlemek amacıyla tasarlanmış uluslararası bir nötrino deneyidir. İtalya' da bulunan Gran Sasso dağının altına bir yeraltı laboratuvarında kurulmuş olan OPERA Deneyi, 2007 yılında test denemeleri yapılmış ve 2008-2012 yılları arasında aktif olarak veri alımını gerçekleştirmiştir.

Veri alım sürecinde OPERA algılayıcısında kaydedilen nötrino etkileşimleri, hedefin algılama parçası olan emülsiyon tabakalarına kaydedilmektedir. Olay topolojileri ve kinematik hakkında bilgi edinmek için nükleer emülsiyon filmleri algılayıcıdan çıkarılıp okunmaktadır. Amaç tau lepton gibi çok kısa ömürlü parçacıkların saptanması için etkileşimlerin üç boyutlu görüntüsünü mikrometre duyarlılığında elde edilmeye çalışılması olduğu için emülsiyon filmlerini taranması ve analiz edilmesi hassas ve ciddi bir prosedürdür. Deneyde veri alımı öncelikle etkileşimin olduğu ECC birimlerin algılayıcıdan çıkarılmasıyla başlar sonrasında değişebilen filmlerin taranması ve ECC birimlerin çeşitli tarama laboratuvarlarına gönderilmesi ile devam eder ve taranan ve analizi biten birimlerin veritabanına kaydedilmesi ile tamamlanmaktadır.

Bu çalışmada 2008-2012 yıllarına ait olan OPERA Deneyi'nin verileri kullanılmıştır. Veriler analiz edilmiş çeşitli seçimlerden geçirilerek öncelikle saf bir alt grup oluşturulmuştur. Bu veri grubunda mikron altı uzaysal çözünürlüğe sahip emülsiyon filmlerinde meydana gelen etkileşimlerin topolojileri ve oluşan hadron parçacıklarının çokluk dağılımları detaylı olarak analiz edilmiştir. OPERA simülasyon yazılımı ile etkileşimlerin yeniden oluşturulması, yerinin tespit edilmesi ve verimlerinin hesaplanması gerçekleştirilmiştir. Simülasyonda elde edilen yüklü hadron çoklukları OPERA verisinden elde edilen çoklukla karşılaştırılmış ve sonuçlar çeşitli tablolar ve grafikler ile sunulmuştur.

Elde edilen sonuçlar nötrino etkileşimlerinin daha net anlaşılması açısından önemli katkılar sağlanmakta ve Monte-Carlo olay üreticilerini ayarlamakta kullanılabilmektedir.

Anahtar Sözcükler: O OPERA, ECC, birim, tau

Data Taking and Analysis in the OPERA Experiment

Abstract: The OPERA (Oscillation Project with Emulsion tRacking Apparatus) experiment is an international neutrino experiment designed to observe the tonal neutrino oscillation of the muon neutral in visible mode. The OPERA Experiment, which was established in an underground laboratory under the Gran Sasso mountain in Italy, conducted test trials in 2007 and actively received data from 2008-2012.

Neutrino interactions recorded in the OPERA sensor in the data acquisition process are recorded in the emulsion layers, which are the target sensing moiety. Nuclear emulsion films are removed from the sensor and read for information on event topology and kinematics. Scanning and analyzing emulsion films is a sensitive and serious procedure, as the goal is to try to obtain three-dimensional images of the interactions with micrometric sensitivity in order to detect very short-lived particles such as tau lepton. In the experiment, data retrieval is firstly performed by extracting ECC units from the sensor, interacting with each other, and then sending the ECC units to various scanning laboratories and recording the scanned and analyzed units in the database.

In this study, the data of OPERA Experiment belonging to the years 2008-2012 are used. The data were analyzed through various selections and a pure subgroup was created first. In this data group, the topologies of the interactions occurring in the emulsion films with submicron spatial resolution and the multivariate distributions of the formed hadron particles are analyzed in detail. With the OPERA simulation software, the interactions are reconstructed, the location is determined and the yields are calculated. The number of loaded hadrons obtained in simulation is compared with the majority obtained from OPERA data and the results are presented in various tables and graphs. The results obtained provide significant contributions in terms of a clearer understanding of neutrino interactions and can be used to tune Monte-Carlo event generators.

Keywords: OPERA, Tau, ECC

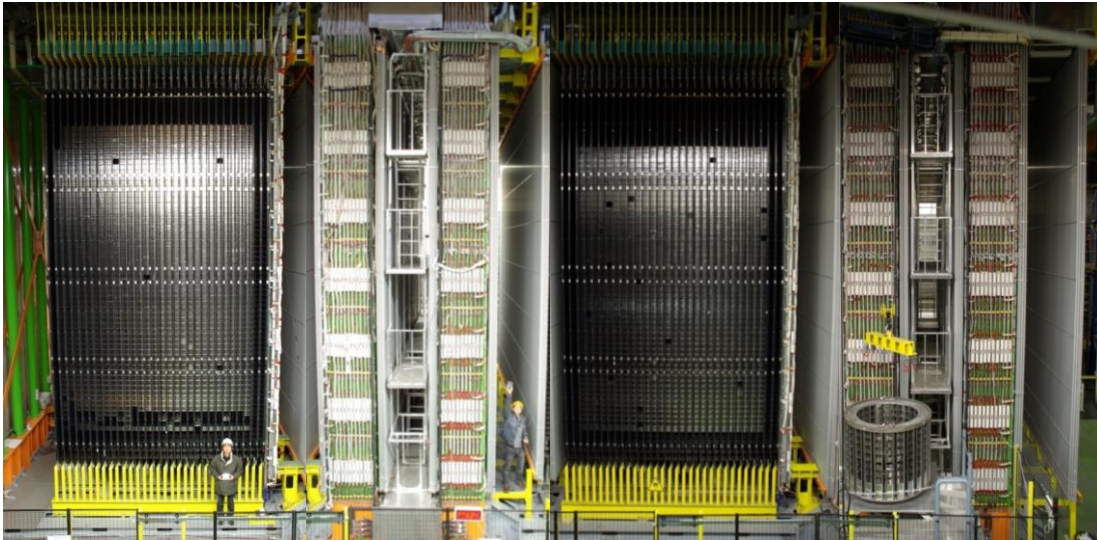
1. Giriş

OPERA (Oscillation Project with Emulsion tRacking Apparatus) müon nötrinosunun tau nötrinosuna salınımını görünür modda gözlemlemek amacıyla tasarlanmış bir salınım deneyidir. Diğer deneylerden farklı olan en önemli özelliği Avrupa’da görünür modda gözlem yapması ve tek salınım deneyi olmasıdır. Görünür modda gözlemi; yüklü $\nu\tau$ etkileşimindeki τ leptonunun belirlenmesi ilkesine dayanmaktadır. Kısa yaşam ömrüne sahip tau leptonun belirlenebilmesi için, yüksek uzaysal çözünürlüğe sahip nükleer emülsiyon filmler kurşun ile beraber hedefi ve ana algılayıcıyı oluşturmaktadır. Emülsiyon filmler sayesinde nötrino etkileşimlerinde oluşan yüklü parçacıkların izlediği yol takip edilebilmekte ve meydana gelen etkileşimlerin üç boyutlu görüntüsü mikrometre duyarlılığında oluşturulmaktadır.

OPERA Deneyi İtalya’ da bulunan Gran Sasso dağının altına bir yeraltı laboratuvarında kurulmuştur. Deneyde kullanılan nötrino demeti ise Avrupa Nükleer Araştırma Merkezi’nde üretilmektedir. Üretilen bu demet 17GeV ortalama enerjiye sahip olacak şekilde algılayıcının bulunduğu Gran Sasso bölgesine yönlendirilmektedir. Yüksüz olduğu için elektromanyetik etkileşim yapmayan müon nötrinosu, doğrultusunda herhangi bir sapma olmadan 732 km’lik bu yolculuğu 2.4 ms’de tamamlamaktadır. Demet belirli aralıklarla algılayıcıya yönlendirilmekte ve meydana gelen etkileşimler kaydedilmektedir. OPERA projesi 13 ülkeden yaklaşık 200 kadar bilim insanı görev aldığı uluslararası bir projedir. OPERA Algılayıcısı 2007 yılında test denemelerini gerçekleştirmiş ve 2008-2012 yılları arasında aktif olarak çalışarak veri alımını tamamlanmıştır. Alınan verilere ilişkin analiz halen devam etmektedir (Agafonova N. et al. 2018, Kamışcıoğlu Ç., 2017).

2. OPERA Deneyi’nde Veri Alımı

OPERA Deneyi’nde veri alımı algılayıcıda başlamaktadır. Algılayıcı birbirinin aynısı iki adet süpermodülden oluşmaktadır. Her bir süper modülde Şekil 1.1’de de görüldüğü gibi hedef bölümü ve müon spekterometresi bulunur. Hedef bölümündeki 31 tane ECC birim duvarı ve onu takip eden iz detektörleri ile veri alımı başlamaktadır. ECC (Emulsion Cloud Chamber) birimler nükleer emülsiyon ile kurşun plakaların oluşturduğu sandviç yapıdadır. Her ECC duvarının arkasına fiberden oluşturulmuş bir iz detektörü bulunmaktadır. Etkileşim sonucu ortaya çıkan elektrik yüklü parçacıklar iz



dedektörlerinde algılanmakta ve bu izler kullanılarak etkileşimin gerçekleştiği ECC birim saptanabilmektedir (Acquafredda R. vd. 2009).

Şekil 2.1 OPERA algılayıcısı

Hedef bölümünden çıkarılan ECC birimlerdeki verilerin okunması ve toplanması otomatik tarama sistemleri tarafından yapılmakta ve veri tabanına aktarılmaktadır. Amaç tau lepton gibi çok kısa ömürlü parçacıkların saptanmasıdır çünkü bu tespit müon nötrinosundan tau nötrinosuna salınımı göstermektedir. ECC birimler içerisindeki emülsiyon filmlerinin taranması ve analiz edilmesiyle beraber etkileşimlerin üç boyutlu görüntüsü oluşturulmaktadır. Böylece olay topolojileri ve kinematik hakkında bilgi edinmek, meydana gelen etkileşimleri tanımak ve analiz etmek, nötrino parçacığının doğasını keşfetmek mümkün olmaktadır. Veri alımı süreçleri aşağıda belirtilmiştir (Agafonova N. et al. 2015, Agafonova N. et al. 2018).

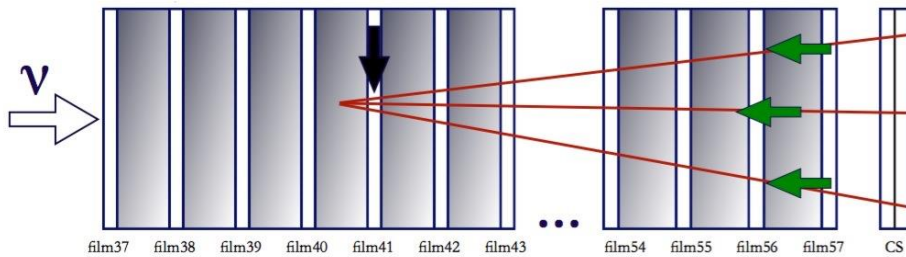
2.1. Hedef Bölümü

Her bir ECC birim duvarı arkasında iz dedektörleri bulunmaktadır. Nötrino etkileşimleri sırasında oluşan yüklü parçacıklar bu iz dedektörleri tarafından algılanmaktadır. Bu sayede etkileşimin gerçekleştiği birimler iz dedektörleri tarafından işaretlenmekte ve hatta taranacak bölgeler bile belirlenmektedir. Hedef bölümün sonunda yer alan müon spektrometreleri ise nötrino etkileşimlerinde oluşan müonların yükünü ve momentumunu belirlemekle görevlidir. Bu şekilde yeri belirlenen ECC birimler algılayıcıdan otomatik kol yardımı ile çıkarılmakta ve tarama işlemi için hazırlanmaktadır.

2.2. Etkileşimi Yeniden Oluşturma

Etkileşimin olduğu ECC birimler algılayıcıdan çıkarıldıktan sonra ilk olarak birimlerin dışında bulunan değişebilen filmler taranmaktadır. Değişebilen filmler ECC birim içerisindeki etkileşim olup olmadığı hakkında bilgi veren ilk aşamadır. Bu aşamayı geçen ECC birimler proje kapsamındaki tarama laboratuvarlarına gönderilerek birim içerisindeki emülsiyon filmlerinin taranması gerçekleştirilir. 57 adet emülsiyon filminde iz takibi ve hizalama yapılmaktadır. Bunlar sırasıyla;

- TT ve değişebilen filmler arası hizalama
- Değişebilen filmler arası hizalama
- Değişebilen filmler ve ECC birim arası hizalama
- ECC birim filmler arası hizalama şeklindedir.



Şekil 2.2 Etkileşimde iz takibi

Değişebilen filmlerden elde edilen izle ECC birim içerisinde takip edilerek etkileşim noktası tespit edilir ve etkileşim yeniden oluşturulur (Kamışcıoğlu Ç., 2017).

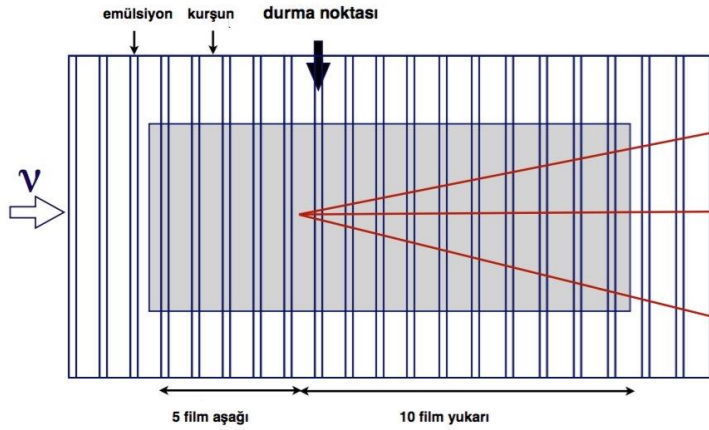
2.2.1. Geri Tarama

Birim içerisinde etkileşim noktası tespit edildikten sonra bu nokta etrafında geri tarama işlemi uygulanır. Bu prosedür ile ECC birim içindeki etkileşim noktasını konumlandırmak ve köşe noktasına ait olan başka izlerin olup olmadığını bulabilmek mümkündür. Tarama, emülsiyon filminde en aşağıda yer alan iz konumlarından ve eğimlerinden başlar ve daha sonra bir sonraki emülsiyon filmindeki iz

koordinatlarını öngörerek devam eder. Böylece otomatik sistem uyumlu iz takibi yapar. Bu işlem, en az beş ardışık emülsiyon filminde hiçbir iz bulunmayana dek tekrarlanır. İzin ECC birim içerisinde görüldüğü en son yer 'durma noktası' olarak adlandırılır ve tarama başlama noktası burası olarak kabul edilmektedir. Geri tarama işleminde eğer uyumlu iz koordinatları ile uyumlu başka izlere raslanırsa gözle kontrol yapılır (Kamışcıoğlu Ç., 2017).

2.2.2. Köşe Noktası

Gerçekleştirilen geri tarama işlemi sonrasında incelenen etkileşimin durma noktası bulunursa, etkileşimin topolojisini incelemek için toplam tarama denilen bir başka prosedür uygulanır. Bu prosedür, durma noktasına göre 5 yukarı ve 10 aşağı olacak şekilde emülsiyon filmlerinde 1cm x 1cm alan üzerinde



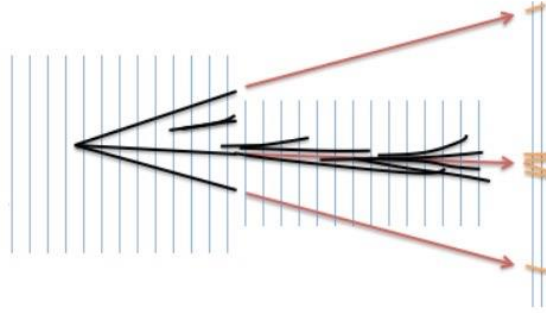
gerçekleştirilen bir hacim taramasından oluşur. Böylece bu hacim içerisinde etkileşim, etkileşim köşe noktası ve ait olan izler yeniden oluşturulur (Agafonova N. et al.2012).

Şekil 2.3 Hacim tarama ve köşe noktası

3. Analiz

Uygulanan geri tarama, köşe noktası prosedürlerinden elde edilen veriler ortak veritabanına kaydedilmektedir. Mikroskoplar ile gerçekleştirilen tarama işlemi sonrasında etkileşimi inceleyen kişi tarafından elle tarama veya analiz başlanmaktadır. Etkileşime ait tüm tarama bilgilerini içerecek şekilde nötrino etkileşim noktasını daha iyi tanımlamak ve ikincil köşe noktalarının araştırılması için son olarak OPERA tarafından geliştirilen bozunum arama prosedürü uygulanmaktadır. ECC birim içerisindeki tau parçacığının bozunması 'kısa' ve 'uzun' olarak sınıflandırılmaktadır. Kısa bozunmalarda tau parçacığının üretimi ve köşe noktası aynı kurşun plaka içerisinde olmaktadır. Bu nedenle gözlemlenmesi en zor olan bozunumdur. Bu nedenle bu prosedür kısa ömürlü parçacık bozunumlarını araştırmak için oldukça önemlidir.

Kısa ömürlü parçacık bozunumlarını araştırmak için ECC birim içerisinde etkileşimin yeri belirlendikten ve köşe noktası bulunduğundan sonra bu nokta etrafından $10\mu\text{m}$ 'den daha büyük etkileşim parametresine sahip olan izler incelenmektedir. Varsa saçılma sebepleri araştırılmakta ve gerekirse ekstra-iz araması yapılmaktadır.



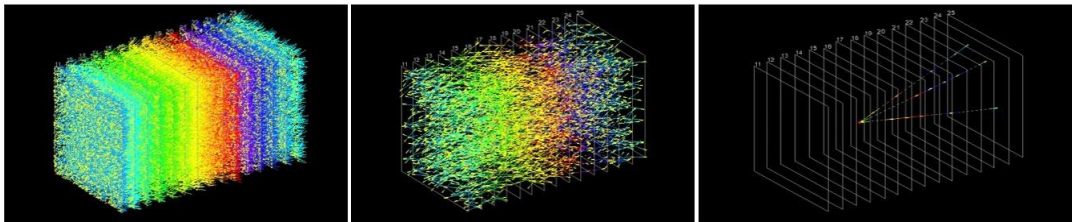
Şekil 3.1 Etkileşimde bozunum arama

Uzun bozunumları tespit etmek için köşe noktasından aşağı doğru ekstra-izler üzerinden ana parçacık araması yapılmaktadır. Seçilen ekstra-izler köşe noktasına göre etkileşim parametresi $10\mu\text{m}$ 'den daha küçük ve kız parçacık ile de $20\mu\text{m}$ 'den daha küçük bir mesafeye sahip olmalıdır. Kız ve ana parçacıkların eğim farkı olarak tanımlanan bükülme açısı 20 mrad 'dan büyük olan her aday iz gözle kontrol edilmektedir. Aynı prosedür yüksüz akım etkileşimi sonucu ortaya çıkan iz takiplerinde de geçerlidir. Uzun bozunumları tespit etmek için köşe noktasından aşağı doğru ekstra-izler üzerinden ana parçacık araması yapılmaktadır.

Seçilen ekstra-izler köşe noktasına göre etkileşim parametresi $10\mu\text{m}$ 'den daha küçük ve kız parçacık ile de $20\mu\text{m}$ 'den daha küçük bir mesafeye sahip olmalıdır. Kız ve ana parçacıkların eğim farkı olarak tanımlanan bükülme açısı 20 mrad 'dan büyük olan her aday iz gözle kontrol edilmektedir. Aynı prosedür yüksüz akım etkileşimi sonucu ortaya çıkan iz takiplerinde de geçerlidir (Kamışcıoğlu Ç., 2017, Agafonova N. et al.2012, Agafonova N. et al.2013, Agafonova N. et al.2014). Bu taramada tau parçacığına raslamak önemlidir. Çünkü salınımının varlığı etkileşimde ortaya çıkan tau parçacığını bularak olmaktadır. Bu aşamadan sonra elde edilen etkileşimlere ait veriler çeşitli özelliklerine göre veritabanında sınıflandırılmakta ve depolanmaktadır. Böylece verilere ilişkin çeşitli analizler için hazır olmaktadır.

4. Sonuç

Bu çalışmada OPERA deneyinde veri alımı ve analiz ile ilgili bilgiler verilmiştir. Deney müon nötrinosundan tau nötrinosuna salınımı görünür modda gözlemleyen tek deneydir. Bu nedenle veri alımı ve analiz süreçleri oldukça önem taşımaktadır. Deney 2007 yılında ilk test denemelerini gerçekleştirdikten sonra 2008-2012 yılları arası veri alımını tamamlamıştır. Analiz ise halen devam etmektedir. Tek bir etkileşim için veri alımı, tarama ve analiz oldukça uzun bir zaman almaktadır. Analizler nötrino fiziği ve geleceği için önemli olduğundan oldukça detaylı bir şekilde yapılmaktadır. Temel prensip olarak iz takibi önem taşımaktadır. Bir dedektifin iz takibi yaparak suçluyu bulmasına



benzer şekilde OPERA deneyinde de iz takibi ile etkileşimin yeri, çıkan parçacıklar ve özellikleri elde

edilmektedir. Analiz süreci boyunca Şekil 4.1'de de gösterildiği gibi etkileşim yeniden oluşturulmakta ve her aşamada yeniden kontrol edilmektedir. Bu nedenle bu

Şekil 4.1 Etkileşim

prosedür oldukça güvenilirdir. Beş yıllık bu tempolu süreçte OPERA yeri belirlenen 7000 etkileşim içerisinde, 0.25 beklenen arka plan etkileşimi ve 5.1σ hassasiyetle müon nötrinosundan tau nötrinosuna görünür modda 5 adet tau etkileşimi kaydedilmiştir. Deney amacını başarıyla gerçekleştirmiş ve nötrino fiziği alanına önemli katkılarda bulunmuştur (Agafonova N. vd. 2010, Agafonova N. vd. 2011, Agafonova N. vd. 2012, Agafonova N. vd. 2013, Agafonova N. vd. 2014, Agafonova N. vd. 2015).

KAYNAKLAR

- Acquafredda R. et al. 2009. The OPERA experiment in the CERN to Gran Sasso neutrino beam. JINST, 4(04):P04018, 2009.
- Agafonova N. et al. 2010. Observation of a first ν_τ candidate in the OPERA experiment in the CNGS beam. Phys.Lett., B691:138-145, 2010.
- Agafonova, N. 2011. Study of neutrino interactions with the electronic detectors of the OPERA experiment. New Journal of Physics 13 (2011) 053051.
- Agafonova N. et al.2012. [OPERA collaboration], Search for $\nu_\mu \rightarrow \nu_\tau$ oscillation with the OPERA experiment in the CNGS beam, New J. Phys. 14 (2012) 033017.
- Agafonova N. et al. 2013. New results on $\nu_\mu \rightarrow \nu_\tau$ appearance with the OPERA experiment in the CNGS beam. JHEP, 11:036, 2013. [Erratum: JHEP04,014(2014)].
- Agafonova N. et al. 2014. Observation of tau neutrino appearance in the CNGS beam with the OPERA experiment. PTEP, 2014(10):101C01, 2014.
- Agafonova N. et al. 2015. Discovery of τ Neutrino Appearance in the CNGS Neutrino Beam with the OPERA Experiment. Phys. Rev. Lett., 115(12):121802, 2015.
- Agafonova N. et al. 2018. Study of charged hadron multiplicities in charged-current neutrino-lead interactions in the OPERA detector, Eur.Phys.J. C78 (2018) no.1, 62
- Kamışcıoğlu Ç., 2017. OPERA Dedektöründeki Nötrino-Kurşun Yüklü Akım Etkileşmelerinde Hadron Çokluk Dağılımlarının İncelenmesi, Doktora Tezi.

SANAT EĞİTİMİ

Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Doç. Dr. Demet GİRGİN

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

demetergen@hotmail.com

Özet: Bu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının çalgı dersi motivasyon düzeyleri ve motivasyon düzeylerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük çalgı çalışma süresi ve çalgı çalma süresine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi müzik öğretmenliği bölümlerinde 1., 2., 3., ve 4. sınıflarda öğrenim gören 240 müzik öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 56. 7'si bayan, % 43. 3'ü erkektir. % 19. 2'si 1. sınıf, % 23. 3'ü 2. sınıf, % 28. 3'ü 3. sınıf, % 29. 2'si 4. sınıftır. %76. 7'si Güzel Sanatlar Liseleri, %23. 3'ü diğer liselerden mezundur. Araştırmada ölçme aracı olarak, Girgin (2015) tarafından geliştirilen Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersi motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu; bireysel çalgı dersi motivasyon düzeylerinin cinsiyet, ve çalgı çalma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği; günlük çalgı çalışma süresi değişkenine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin genel ve alt boyutlarının hepsinde; sınıf düzeyi değişkenine göre motivasyonsuzluk alt boyutunda; lise değişkenine göre çalışma motivasyonu alt boyutunda anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzik Öğretmeni Adayı, Çalgı dersi, Motivasyon

Investigating Preservice Music Teachers' Motivation Level towards the Individual Instrument Classes in terms of various Variables

Abstract: In this study, it was researched whether the motivation levels of preservice music teachers differ according to gender, class level, duration of daily musical instrument and duration of musical instrument. For this study, the researcher cooperated with 240 pre-servive music teachers enrolled in the first, second, third, fourth years in Aydın Adnan Menderes University, Balıkesir University, Muğla Sitki Kocman University's Faculty of Education in their Music Education programs during 2016-2017 academic year in Turkey. Of the preservice teachers participating in this study, 56. 7% were female, 43. 3 % male. Of them 19. 2 % were enrolled in their first year, 23. 3 % in their second year, 28. 3 % in their third year, 29 % in their fourth year. Of them 76. 7 % graduated Anatolian Fine Arts High School, 23. 3 % other high schools. The Motivation for Individual Instrument Classes Scale developed by Girgin (2015) and personal information form prepared by researcher were used. Data were analyzed by t test and one-way analysis of variance for independent groups. The results revealed that preservice music teachers' motivation towards the individual instrument classes is at a high level and the motivation level did not yield a significant difference regarding the variables of gender and the duration of playing an instrument. However, a significant difference was found in all sub-dimensions of the motivation for individual instrument classes scale in terms of the duration of daily instrument practice variable and also, lack of motivation regarding the grade level variable, and motivation for studying in terms of the type of high school graduated variable.

Keywords: Music Teacher candidate, Musical Instrument lesson, Motivation

1. Giriş

Motivasyon, Latince'deki hareket etme anlamına gelen "movere" kelimesinden gelmektedir (Özevin Tokinan, 2008). Kavram literatürde bir çok düşünür tarafından tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır; motivasyon, bireylerdeki içsel enerjinin belirli hedeflere yönlendirilmesi için hareketlendirilmesi, aktive edilmesidir (Düren, 2000); motivasyon, bireylerin çeşitli gereksinimlerini karşılamalarını sağlayacak ya da amaca götürecekt davranışlarda bulunma sürecidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998); motivasyon, bireylerin hedefe ulaşmasına yardım eden içsel bir enerji veya zihinsel bir güç olarak düşünülebilir (Sternberg ve Williams, 2002). Bu tanımlardan yola çıkarak, motivasyonun, insanoğlunun yaşamının birçok alanında başarıya ulaşması için gerekli temel unsurlardan birisi olduğu söylenebilir. Motivasyon ve başarı arasındaki pozitif ilişkinin eğitim araştırmacılarının da dikkatini çektiği görülmektedir. Rigby ve arkadaşları (1992)'nin da belirttiği gibi ister bilişsel açıdan ister duyuşsal, isterse de psikomotor açıdan olsun öğrenci ancak kendi isteğiyle harekete geçerse, yani güdülenerek, motive olursa katılım ve öğrenme gerçekleşir. Ayrıca motivasyonu yüksek öğrenciler, motivasyonu düşük öğrencilere göre daha fazla çaba ve azim gösterme eğilimindedirler (Wolters & Rosenthal, 2000). O halde öğrencilerinin öğrenme ve başarı düzeyini artırmayı hedefleyen her eğitimcinin öğrencilerinin motivasyonları ile de yakından ilgilenmek durumunda olduğu söylenebilir. Bu düşünceyi eğitim ve motivasyon konusunda yapılmış bir çok araştırma bulgusunun da desteklediği görülmektedir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin sosyal ve akademik amaçları, bu amaçlara sahip olma nedenleri, bağlanma güçleri, amaçlarını gerçekleştirmek için gösterdikleri çaba miktarları, zorluklar karşısındaki direnme güçleri gibi motivasyon özelliklerinin öğrenmeyi ve dolayısıyla başarıyı belirlediğini göstermiştir (Covington, 2000). Bu bağlamda motivasyona, temel toplumsal kurumlardan birisi olan eğitimin her alanında ve seviyesinde önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Motivasyon konusunun önemsenmesi gereken eğitim alanlarından birisinin de öğretmenlik eğitimi olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenin kalitesi eğitimin kalitesini de belirlemektedir (Kayadibi, 2001).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme üniversitelere bağlı eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmektedir. Eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştirme programlarının bir ayağını da müzik öğretmenliği bölümleri oluşturmaktadır. Müzik öğretmenliği bölümlerinin, performansa dayalı alan derslerinin uzun süren çalışmaları ve tekrarları gerektirmesi nedeniyle, motivasyona en fazla ihtiyaç duyulan alanlardan birisi olduğu söylenebilir. Bu bölümlerin programlarında yer alan performansa dayalı alan derslerinden birisi de çalgı eğitimidir. Öğretmen adaylarının çalgı eğitiminde saatlerce süren rutinleşmiş egzersizleri yapabilmek için güçlü bir motivasyona ihtiyaçları vardır (Sungurtekin, 2010). Çalgı, bir müzik öğretmenin temel materyalidir. Çalgı konusunda iyi yetişmiş bir müzik öğretmeni adayı gelecekte müzik derslerini verimli bir şekilde işleyebilecektir. Bu çalışmada, müzik öğretmeni adayı için çalgı eğitiminin öneminden ve performansa dayalı olması nedeniyle çalgı eğitiminde motivasyonun öneminden yola çıkarak araştırmacı tarafından müzik öğretmeni adaylarının çalgı derslerine yönelik motivasyon düzeylerinin öğretmen adaylarının; cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü, sınıf düzeyleri, çalgı çalışma süreleri, çalgı çalma süreleri gibi bazı değişkenler yönünden farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmanın müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik motivasyonları ile ilgili yapılan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye de ki bütün müzik öğretmenliği bölümleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 240 öğrenci oluşturmuştur. Örnekleme yöntemi olarak amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi uygulanmıştır. Öğrencilerin % 56.7'si

bayan, % 43.3'ü erkektir. % 19. 2'si 1. sınıf, % 23. 3'ü 2. Sınıf, % 28.3'ü 3. sınıf, % 29.2'si 4. Sınıftır. %76.7'si Güzel Sanatlar Liseleri, %23.3'ü diğer liselerden mezundur.

2. 2. Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Formu: Form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü, sınıf düzeyi, çalgı türü, çalgıyı çalışma süresi, çalgıyı çalma süresi ile bilgilerin edinilmesine yöneliktir.

Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği: BÇDMÖ, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla Girgin(2015) tarafından geliştirilen 25 maddelik 5 dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin; motivasyonsuzluk, başarı motivasyonu ve çalışma motivasyonu olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçekten en düşük 25, en yüksek 125 puan alınabilir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri sırasıyla; motivasyonsuzluk . 90, başarı motivasyonu .88, çalışma motivasyonu . 76' dır. Ölçeğin bütünü Cronbach Alfa değeri . 77' dir.

2. 3. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma, İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t- testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü varyans analizi (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır.

3. Bulgular

Müzik öğretmeni adaylarının motivasyon düzeyleri ve motivasyon düzeyleri ile cinsiyet, mezun olunan lise türü, sınıf düzeyi, günlük çalgı çalışma süresi, çalgı çalma süresi arasındaki ilişkilere yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Düzeyleri

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Motivasyonsuzluk	240	4,120	0,863	1,200	5,000
Başarı Motivasyonu	240	4,149	0,663	1,000	5,000
Çalışma Motivasyonu	240	2,964	0,960	1,000	5,000
Genel Motivasyon	240	3,901	0,709	1,360	5,000

Not: Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği'nde, Motivasyonsuzluk boyutu ters maddelerden oluştuğu için, alınan puanın yüksek olması motivasyonsuzluk puanının düşük olduğunu, düşük olması motivasyonsuzluk puanının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 1' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “motivasyonsuzluk” düzeyi düşük ($4,120 \pm 0,863$); “başarı motivasyonu” düzeyi yüksek ($4,149 \pm 0,663$); “çalışma motivasyonu” düzeyi orta ($2,964 \pm 0,960$); “genel motivasyon” düzeyi yüksek ($3,901 \pm 0,709$); olarak saptanmıştır. Ölçek 5'li likert tipi ölçek olduğu için ölçeğin maddelerine ait puanlar 1 ile 5 arasında değerlendirilmektedir. Dağılım aralığının hesaplanması amacıyla, Dağılım aralığı=En büyük değer- En küçük değer/ Derece sayısı formülü kullanılmıştır. Bu aralık 4 puanlık genişliğe sahiptir. Bu genişlik beş eşit genişliğe bölünerek 1.00- 1.79 arası “çok düşük”, 1.80- 2.59 arası “düşük”, 2.60- 3.39 “arası orta”, 3.40-4.19 arası yüksek, 4.20-5.00 arası çok yüksek olarak sınır değerleri belirlenmiş ve bulgular bu değerlere göre yorumlanmıştır.

Tablo 2

Cinsiyete Göre Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersi Motivasyonları

Demografik Özellikler	n	Motivasyonsuzluk	Başarı Motivasyonu	Çalışma Motivasyonu	Genel Motivasyon
Cinsiyet		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
Kadın	136	4,181 ± 0,798	4,199 ± 0,575	3,034 ± 0,927	3,959 ± 0,646
Erkek	104	4,041 ± 0,939	4,084 ± 0,761	2,873 ± 0,999	3,825 ± 0,781
t=		1,242	1,341	1,287	1,456
p=		0,215	0,198	0,199	0,147

Tablo 2’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk, başarı motivasyonu, çalışma motivasyonu, genel motivasyon puanları ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 3

Mezun Olunan Lise Türüne Göre Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersi Motivasyonları

Demografik Özellikler	n	Motivasyonsuzluk	Başarı Motivasyonu	Çalışma Motivasyonu	Genel Motivasyon
Lise		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
Gsl	184	4,160 ± 0,845	4,191 ± 0,635	3,035 ± 0,967	3,947 ± 0,696
Diğer	56	3,991 ± 0,918	4,013 ± 0,736	2,732 ± 0,908	3,748 ± 0,737
t=		1,282	1,769	2,080	1,851
p=		0,201	0,078	0,039	0,065

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk, başarı motivasyonu, genel motivasyon puanları ortalamalarının lise değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının çalışma motivasyonu puanları ortalamalarının lise değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = 2,080$; $p = 0.039 < 0.05$). Gsl mezunu müzik öğretmen adaylarının çalışma motivasyonu puanları ($x = 3,035$), diğer liselerden mezun olan müzik öğretmeni adaylarının çalışma motivasyonu puanlarından ($x = 2,732$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4

Sınıf Düzeyine Göre Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersi Motivasyonları

Demografik Özellikler	n	Motivasyonsuzluk	Başarı Motivasyonu	Çalışma Motivasyonu	Genel Motivasyon
Sınıf		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
1. sınıf	46	4,420 ± 0,777	4,339 ± 0,541	3,091 ± 0,999	4,122 ± 0,642
2. sınıf	56	4,023 ± 0,838	4,164 ± 0,730	2,839 ± 1,022	3,843 ± 0,732
3. sınıf	68	3,981 ± 0,790	4,019 ± 0,588	2,903 ± 0,772	3,781 ± 0,626
4. sınıf	70	4,137 ± 0,966	4,139 ± 0,728	3,040 ± 1,048	3,918 ± 0,784
F=		2,738	2,178	0,821	2,315
p=		0,044	0,091	0,484	0,076
İleri Test (MWU)=		1 > 2, 1 > 3 ($p < 0.05$)			

Tablo 4’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F = 2,738$; $p = 0.044 < 0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Post Hoc testi uygulanmıştır. Buna göre; 1. sınıf müzik öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk puanları

(4,420±0,777), 2. sınıf müzik öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk puanlarından (4,023±0,838) düşük bulunmuştur. 1. sınıf müzik öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk puanları (4,420±0,777), 3. sınıf müzik öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk puanlarından (3,981±0,790) düşük bulunmuştur.

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının başarı motivasyonu, çalışma motivasyonu, genel motivasyon puanları ortalamalarının, sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 5

Günlük Çalgı Çalışma Süresine Göre Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersi Motivasyonları

Demografik Özellikler	n	Motivasyonsuzluk	Başarı Motivasyonu	Çalışma Motivasyonu	Genel Motivasyon
Günlük Çalgı Çalışma Süresi		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
1 saatten az	110	3,652 ± 0,889	3,861 ± 0,714	2,460 ± 0,812	3,497 ± 0,689
1-2 saat	101	4,465 ± 0,606	4,370 ± 0,492	3,285 ± 0,790	4,191 ± 0,512
3-4 saat	29	4,697 ± 0,580	4,472 ± 0,539	3,759 ± 1,023	4,419 ± 0,533
F=		41,028	23,047	41,042	47,202
p=		0,000	0,000	0,000	0,000
İleri Test (MWU)=		2 > 1, 3 > 1 ($p<0.05$)	2 > 1, 3 > 1 ($p<0.05$)	2 > 1, 3 > 1, 3 > 2 ($p<0.05$)	2 > 1, 3 > 1 ($p<0.05$)

Tablo 5' de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk puanları ortalamalarının günlük çalgı çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=41,028$; $p=0<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere PostHoc testi uygulanmıştır. Buna göre; günlük çalgı çalışma süresi 1-2 saat olan müzik öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk puanları (4,465±0,606), günlük çalgı çalışma süresi 1 saatten az olan müzik öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk puanlarından (3,652±0,889) düşük bulunmuştur. Günlük çalgı çalışma süresi 3-4 saat olan müzik öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk puanları (4,697±0,580), günlük çalgı çalışma süresi 1 saatten az olan müzik öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk puanlarından (3,652±0,889) düşük bulunmuştur.

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının başarı motivasyonu puanları ortalamalarının günlük çalgı çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=23,047$; $p=0<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere PostHoc testi uygulanmıştır. Buna göre; günlük çalgı çalışma süresi 1-2 saat olan müzik öğretmeni adaylarının başarı motivasyonu puanları (4,370±0,492), günlük çalgı çalışma süresi 1 saatten az olan müzik öğretmeni adaylarının başarı motivasyonu puanlarından (3,861±0,714) yüksek bulunmuştur. Günlük çalgı çalışma süresi 3-4 saat olan müzik öğretmeni adaylarının başarı motivasyonu puanları (4,472±0,539), günlük çalgı çalışma süresi 1 saatten az olan müzik öğretmeni adaylarının başarı motivasyonu puanlarından (3,861±0,714) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının çalışma motivasyonu puanları ortalamalarının günlük çalgı çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=41,042$; $p=0<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere PostHoc testi uygulanmıştır. Buna göre; günlük çalgı çalışma süresi 1-2 saat olan müzik öğretmeni adaylarının çalışma motivasyonu puanları (3,285±0,790), günlük çalgı çalışma süresi 1 saatten az olan müzik öğretmeni adaylarının çalışma motivasyonu puanlarından (2,460±0,812) yüksek bulunmuştur. Günlük çalgı çalışma süresi 3-4 saat olan müzik öğretmeni adaylarının çalışma motivasyonu puanları

(3,759±1,023), çalışma süresi 1 saatten az olan müzik öğretmeni adaylarının çalışma motivasyonu puanlarından (2,460±0,812) yüksek bulunmuştur. Günlük çalgı çalışma süresi 3-4 saat olan müzik öğretmeni adaylarının çalışma motivasyonu puanları (3,759±1,023), günlük çalgı çalışma süresi 1-2 saat olan müzik öğretmeni adaylarının çalışma motivasyonu puanlarından (3,285±0,790) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının genel motivasyon puanları ortalamalarının günlük çalgı çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (F=47,202; p=0<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere PostHoc testi uygulanmıştır. Buna göre; günlük çalgı çalışma süresi 1-2 saat olan müzik öğretmeni adaylarının genel motivasyon puanları (4,191±0,512), çalışma süresi 1 saatten az olan müzik öğretmeni adaylarının genel motivasyon puanlarından (3,497±0,689) yüksek bulunmuştur. Günlük çalgı çalışma süresi 3-4 saat olan müzik öğretmeni adaylarının genel motivasyon puanları (4,419±0,533), günlük çalgı çalışma süresi 1 saatten az olan müzik öğretmeni adaylarının genel motivasyon puanlarından (3,497±0,689) yüksek bulunmuştur.

Tablo 6

Çalgıyı Çalma Süresine Göre Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersi Motivasyonları

Demografik Özellikler	n	Motivasyonsuzluk	Başarı Motivasyonu	Çalışma Motivasyonu	Genel Motivasyon
Çalgı Çalma Süresi		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
0-2 yıl	36	3,919 ± 0,818	4,081 ± 0,654	2,750 ± 0,858	3,750 ± 0,635
3-5 yıl	78	4,158 ± 0,883	4,215 ± 0,631	2,956 ± 0,899	3,941 ± 0,694
6-8 yıl	94	4,127 ± 0,880	4,086 ± 0,705	2,977 ± 0,998	3,880 ± 0,745
9 yıl ve üzeri	32	4,238 ± 0,815	4,250 ± 0,622	3,188 ± 1,084	4,033 ± 0,717
F=		0,896	0,916	1,184	1,018
p=		0,444	0,434	0,316	0,385

Tablo 6' da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk, başarı motivasyonu, çalışma motivasyonu ve genel motivasyon puanları ortalamalarının çalgı çalma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarından biri müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersi motivasyonları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığıdır. Literatürde, çalgı eğitiminde motivasyon ile ilgili çalışmalar incelendiğinde cinsiyet ve çalgı dersi motivasyonu arasındaki ilişkiye yönelik farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Çalışkan (2008), müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının çalgı eğitimine yönelik motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kurtuldu ve Aksu (2015), müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının piyano motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erdem, B. (2013), müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimine dönük motivasyon düzeylerini incelediği çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile çalgı eğitimine yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki çalgı eğitimi motivasyonu ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarının birbiriyle paralellik göstermediği görülmektedir. Konuyla ilgili farklı araştırmalarda ortaya çıkan farklı sonuçlar motivasyonun birçok faktörden etkileniyor olduğunun bir göstergesidir (öğretmenin yapısı, çalgı türü vb.) Kurtuldu ve Aksu (2015) da söz edilen bu duruma çalışmalarında açıklık getirmiş ve cinsiyet değişkenine göre buldukları sonucun örneklem grubuna göre değişiklik

gösterebileceğini, farklı çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlara ulaşılabileceğini belirtmişlerdir. Diğer araştırmacılarca müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin neler olduğu ve bu faktörlerin cinsiyet değişkeni üzerinde ne yönde etkilerinin olduğu araştırılması konuya ışık tutabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersi motivasyonları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında, çalışma motivasyonu alt boyutunda, anlamlı bir fark olduğudur. Güzel sanatlar liselerinden mezun olan öğrencilerin diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre çalgı çalışma motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmanın bu sonucunun Kurtuldu ve Aksu(2015)'nin çalışmasıyla örtüştüğü görülmektedir. Kurtuldu ve Aksu(2015), müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında güzel sanatlar lisesi mezunu öğretmen adaylarının daha yüksek piyano dersi motivasyonuna sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Burak (2014), mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgı eğitiminde motivasyonlarını incelediği çalışmasında güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin çalgı eğitiminde daha yüksek bir motivasyona sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak literatürde farklı sonuçları içeren araştırmalarda mevcuttur. Erdem (2013), müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimine dönük motivasyon düzeylerinin belirlenmesi başlıklı çalışmasında ise güzel sanatlar lisesi ve diğer liselerden mezun olan öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Söz edilen durum yine motivasyonun birçok faktörden etkilenebilecek olmasının bir sonucu olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersi motivasyonları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında motivasyonsuzluk alt boyutunda anlamlı bir fark olduğudur. Müzik öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk düzeylerinin üçüncü sınıf öğrencilerinde arttığı görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun literatürdeki araştırmalarla örtüştüğü görülmektedir. Kurtuldu ve Aksu (2015) müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında, üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Erdem, (2013), müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimine dönük motivasyon düzeylerinin belirlenmesi başlıklı çalışmasında öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça bireysel çalgıya yönelik motivasyonlarının azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Burak (2014), mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerle yaptığı çalgı eğitiminde motivasyon: Beklenti-değer ve akış kuramları perspektifinde bir inceleme başlıklı çalışmasında sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin çalgı dersi motivasyonlarının azaldığını belirlemiştir. Bu durumu Kurtuldu ve Aksu (2015) şöyle açıklamaktadır; öğrenciler birinci sınıfta yeni öğrenci olmaları sebebiyle daha motive olmaktadırlar, ikinci sınıfta motivasyonları azalmaktadır, üçüncü sınıfta biraz daha kaybolmaya başlamaktadır ve öğretmen adayı olmaya başladıklarında motivasyonları artmaktadır. Bu durumun diğer nedenleri öğretmen adaylarının üçüncü sınıfa geldiklerinde KPSS sınavı ile ilgili kaygılarının başlaması sebebiyle bölüm derslerine çalışma ile KPSS sınavına hazırlanma konusunda ikileme içine girmeleri ve lisans eğitimindeki alan derslerini ikinci plana itmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu müzik öğretmeni adaylarının günlük çalgı çalışma süresi değişkeni ile bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin genel ve alt boyutlarının hepsinde anlamlı bir fark olduğudur. Burak (2014)'ın mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgı eğitimindeki motivasyonlarını incelediği çalışmasının araştırmanın bu sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Burak (2014) çalışmasında öğrencilerin çalgı dersi motivasyonu ile günlük çalgı çalışma süresi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Austin ve Berg (2006)'in orkestra ve bandolarda görev alan 11-12 yaşlarındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Austin ve Berg (2006), araştırmalarında motivasyonun çalgı çalışma sürecinin en belirgin boyutları olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer sonucu müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersi motivasyonları ile çalgı çalışma süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığıdır. Literatürde bu sonucu destekleyen araştırma bulgularına rastlanmamıştır. Araştırmada görülen bir diğer sonuç müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersi motivasyon düzeylerinin genelde yüksek olduğudur.

Araştırmanın sonuçları ışığında; çalgı çalışma süresinin, çalgı eğitimine yönelik motivasyonla en çok ilgili değişken olduğu söylenebilir. Çalgı eğitiminde motivasyonunun cinsiyetle, mezun olunan lise ile ilişkilerini inceleyen çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmış olmasının altında yatan sebepler araştırmacılarca çok boyutlu bir şekilde incelenmelidir. Araştırmacılarca bu yönde çalışmaların yapılmasının konuyu açıklık getireceği düşünülmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu sınıf seviyesi arttıkça çalgı eğitimi motivasyonunun düştüğüdür. Araştırmacı tarafından, diğer araştırmacılarca öğretmen adaylarının motivasyonlarının sınıf düzeyine göre değişiminin nedenlerinin neler olduğunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmacı tarafından sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin azalmasının öğrencilerin KPSS sınavı için alan derslerini ötelemelerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının mesleki donanımlarında eksikliklere neden oluyor olabilir. Bu yönde yapılacak araştırma sonuçlarına göre eğitim programlarında ve eğitim politikalarında düzenlemelere gidilebilir. Literatürde, çalgı çalma süresi ile çalgı eğitimi motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalara rastlanmamıştır. Araştırmacılarca söz edilen konuyla ilgili araştırmaların yapılması konuya ışık tutacaktır.

KAYNAKLAR

- Austin, J. R. & Berg, M. H. (2006). Exploring Music Practice Among Sixth-Grade Band And Orchestra Students. *Psychology of Music*, 34(4), 535-558.
- Burak, S. (2014). Motivation For Instrument Education. A Study With The Perspective Of Expectancy-Value And Flow Theories. *Eurasian Journal of Educational Research (Ejer)*, 55, 123-136.
- Covington, M.V. (2000). Goal Theory, Motivation, And School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, (51), 171-200.
- Çalışkan, T. (2008). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitiminde Güdülenme Düzeyleri ve Başarı Durumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Düren, A. Z. (2000). 2000'li Yıllarda Yönetim. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Erdem, B. (2013). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimine Dönük Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Girgin, D. (2015). Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 23 (4), 1719-1732.
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Etkisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 3 (1), 71-94.
- Kurtuldu, M. K. & Aksu, C. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersi Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3 (21), 321-329.
- Özevin Tokinan, B. (2008). *Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Rigby, C.S., Deci, E.L., Patrick, B.C., & Ryan, R.M. (1992). Beyond The Intrinsic - Extrinsic Dichotomy, Self - Determination in Motivation And Learning. *Motivation and Emotion*, 16, 3, 165 - 185.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*, Bursa: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Sternberg, R. J. & Williams, W.M. (2002). *Educational Psychology*. USA: Allyn and Bacon.
- Sungurtekin, M. (2010). Motivasyon ve Çalgı Eğitimindeki Yeri. *E-journal of New World Sciences Academy*. 5(1), 28-34.
- Wolters, C.A. & Rosenthal, H. (2000). The Relation Between Students' Motivational Beliefs And Their Use Of Motivational Regulation Strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.

Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Öğrenmeye Yönelik Sorumlulukları

Doç. Dr. Şehriban KOCA

Mersin Üniversitesi

sehriban.koca@mersin.edu.tr

Özet: Bu araştırmada öğrenme sorumluluğunun eğitim-öğretimde ulaşılmak istenen başarıda önemli bir rolü olduğu düşüncesinden hareketle ortaokul öğrencilerinin müzik öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Mersin ve Adana illeri merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, tarama modelinde yürütülen bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerinden sonra veri toplama aracının güvenirlik katsayısı $\alpha=0.94$ olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ışığında bulguların istatistiksel olarak analizi sonucu elde edilen veriler literatür ışığında tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Müzik, ortaokul öğrencileri, müzik öğrenmeye yönelik sorumluluk.

Responsibilities of Secondary School Students Towards Music Learning

Abstract: In this study, it was aimed to determine the responsibility levels of the secondary school students towards music learning in the sense that learning responsibility has an important role to be achieved in education. The research was carried out with the participation of the students who are studying in the secondary schools in the central districts of Mersin and Adana. The research is a study conducted in the screening model. The "Learning Responsibility Scale" developed by Yakar and Saracaloglu (2017) was used as data collection tool in the research. After the validity and reliability analyzes, the reliability coefficient of the data collection tool was determined as $\alpha = 0.94$. Statistical analysis of the findings in the light of the research results and the results obtained were discussed in the light of the literature and suggestions were made.

Keywords: Music, secondary school students, responsibility for learning music.

1. Giriş

“Sanat dallarından biri olan müzik, hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. İnsan hayatının her döneminde onun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimine büyük katkı sağlayan önemli bir olgudur. Müziğin bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevlerinin insan hayatındaki yeri ve önemini yanı sıra hem bir eğitim aracı hem bir eğitim yöntemi hem de bir eğitim alanı hâline geldiği vurgulanmaktadır” (MEB,2018:12). 2018 yılında güncellenen müzik dersi öğretim programı çerçevesinde müzik eğitimiyle öğrencilerin müziği sevmesi, müzikten haz almalarının sağlanması, müzik eğitimi yoluyla kendilerini ve çevrelerini tanımaları ve estetik bakış açılarının oluşturulması hedeflenmiştir.

Çilden’ e (2001, s. 1) göre “müzik eğitiminin amacı, çocuklarımızın sanatın bu önemli boyutunu yeterli derecede algılayarak davranışlarında olumlu değişiklikler yaratmalarını sağlamaktır”. Müzik eğitimi insanın yakın çevresi ile müzik yoluyla ilişki kurabilmesini, toplumsallaşmasını, müziği bilinçli olarak üreten ve tüketen bir birey olmasını sağlar (Özen, 2004, s. 57). Nitelikli bir toplumun oluşturulmasında özellikle önemi olan yaratıcı kişiliklerin geliştirilmesinde müzik eğitimi en etkili araçlardan biridir (Bilen, 1995).Müzik eğitimi sürecinde hedeflerin gerçekleşmesinde öğretmen ve öğrencilere sorumluluklar düşmektedir.

Sorumluluk, “kişinin kendi davranışlarını ya da kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi” (TDK, 2011) olarak tanımlanmaktadır. “Öğrenciler öğrenme sürecinde sorumluluk alma, kendi kararlarını verme ve kendi öğrenmelerini yönetme gibi görevler üstlenerek aktif rol alırlar. Aktif görev üstlenen öğrenciler öğrenme sürecinde daha bilinçli hareket ederek ve eylemlerinin farkında olarak öğrenme performansını artırır” (Alyılmaz ve Biçer, 2016:2).

“Barr ve Tagg’a (1995) göre kendi öğrenmelerinde sorumluluk alanlar; hedeflerini belirlemede, düzenlemede, eylemde bulunmada belirleyici kişilerdir ve başarıları için gerektiğinde davranışlarını değiştirebilirler” (Yeşil,2013:1216). Sorumlulukla ilgili az sayıda yapılan araştırmalar (Töremen, 2011; Yeşil, 2013) incelendiğinde öğrenme sorumluluğunun öncelikle okullarda kazandırılması gerektiği vurgulanırken; öğrenme sorumluluğu yüksek olan öğrencilerin ise hedeflerini (Barr ve Tagg’a, 1995) ve öğrenme stratejilerini belirleyebilen ve etkin olarak öğrenme faaliyetine katılabilen (Carnell, 2005), akademik başarılarının daha yüksek olduğu (Gynnilda, Holstad ve Myrhaug, 2008) belirtilmiştir.

Araştırmada öğrenme sorumluluğunun eğitim-öğretimde ulaşılmak istenen başarıda önemli bir rolü olduğu düşüncesinden hareketle ortaokul öğrencilerinin müzik öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin, müzik öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri nasıldır?
- Ortaokul öğrencilerinin, müzik öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olup, araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2009:,s.77).

2.1. Katılımcılar

Araştırma Mersin ve Adana illeri merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Kişisel Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kız	144	91.7
	Erkek	13	8.3
	Toplam	157	100.0
Sınıf	5	12	7.6
	6	29	18.5
	7	106	67.5
	8	10	6.4
	Toplam	157	100,0

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek maddeleri 5’li likert tipine göre puanlanmıştır. Puanlama, maddeyi okuyan öğrencinin o maddedeki eylemi gerçekleştirme durumuyla ilgili olarak “uygunluk” ile ilişkilendirilmiştir. Maddelerin içerdiği uygunluk durumları “Bana hiç uygun değil”, “Bana uygun değil”, “Bana biraz uygun”, “Bana uygun”, “Bana tamamen uygun” şeklinde düzenlenmiştir. Bu ifadeler, “Bana hiç uygun değil=1”, “Bana uygun değil=2”, “Bana biraz uygun=3”, “Bana uygun=4”, “Bana tamamen uygun=5” olarak puanlanmıştır. Ölçek toplam puanı, tüm maddelere verilen cevapların bu puanlar cinsinden toplamı şeklinde oluşturulmuştur. Toplam puanın büyüklük derecesi, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile ilgili bilgi vermektedir. Öğrencilerin ortaokul kademesinde öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri belirlenebilmektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda toplam 35 maddelik bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Katılımcıların ölçekten aldığı yüksek puanlar, Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk düzeyinin yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden sonra mevcut araştırmada veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı $\alpha=.94$ olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Kullanımına İlişkin Puanlar

Toplam Madde Sayısı	Minimum Puan	Maksimum Puan	Çok Düşük Düzey	Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Çok Yüksek Düzey
35	35.00	175.00	35.00-62.99	63.00-90.99	91.00-118.99	119.00-146.99	147.00-175.00

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Bulguların istatistiksel olarak ifade edilmesinde, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre müzik öğrenme sorumluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik olarak bağımsız gruplar için t testi, sınıf düzeylerine göre farklılıkları belirlemek amacıyla ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

3. Bulgular

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Öğrenme Sorumluluk Düzeyleri

DÜZEY ARALIKLARI	f	%	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
ÇOK DÜŞÜK DÜZEY(35.00-62.99)	-	-	-	-
DÜŞÜK DÜZEY (63.00-90.99)	4	2.5	68	89
ORTA DÜZEY (91.00-118.99)	62	39.3	91	118
YÜKSEK DÜZEY (119.00-146.99)	76	48.6	119	146
ÇOK YÜKSEK DÜZEY (147.00-175.00)	15	9.6	147	166
TOPLAM	157	100.0		

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin müzik öğrenme sorumluluk düzeyleri öğrencilerin büyük çoğunluğunun (f=76) yüksek düzeyde, 62 öğrencinin ise orta düzeyde müzik öğrenme sorumluluğuna sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Öğrenme Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	ss	t	p
Cinsiyet	Kız	144	4.03	.308	3.08	.002*
	Erkek	13	3.46	.256		

* P<0.05

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğrencilerin müzik öğrenme sorumluluk düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [t (157)=3.08, p<.05]. Buna göre kız öğrencilerin müzik öğrenme sorumluluk düzeylerinin (\bar{X} =4.03) erkek öğretmenlere göre (\bar{X} =3.46) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Öğrenme Sorumluluk Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf	Gruplar arası	2.074	4	.386	1.426	.70
	Grup içi	36.790	152	.238		
	Toplam	38.864	156			

p>0.05

Tablo 5’de görüldüğü gibi, öğrencilerin müzik öğrenme sorumluluk düzeyleri ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmemiştir [F (4-152) =1.426; p>0.05].

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucu öğrencilerin büyük çoğunluğunun (f=76) yüksek düzeyde, 62 öğrencinin ise orta düzeyde müzik öğrenme sorumluluğuna sahip oldukları saptanmıştır. “Bacon’a (1993) göre sorumlu öğrenenler, öğrenmek için her zaman elinden gelenin en iyisini yapan ve öğrenmeye yönelik engelleri ortadan kaldırmak için direnç gösteren tavırlar sergiler. Sorumlu öğrenenler, öğrenmeye yönelik

sorumluluk davranışını okul başarısını sağlamak ve uzun vadeli bireysel kariyer hedefleri için bir araç olarak görmektedir” (Yakar ve Saracaloğlu, 2017:29). Öğrenenlerin öğrenme sorumluluklarını alarak etkinlikleri gerçekleştirmeleri hem etkin katılım sayesinde kalıcı izli öğrenmelerin gerçekleşmesi hem de sorumluluk duygularının artmasında önemli katkı sağlamaktadır. Daha nitelikli öğrenme-öğretme süreçleri için öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi önem arz ettiği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu ortaokul öğrencilerinin müzik öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği'dir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular ilgili literatürde (Hughes, 2001; Senemoğlu, 2011; Taylı, 2013; Yeşil,2013) yer alan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin müzik öğrenme sorumluluk düzeyleri ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmemiştir [F (4-152) =1.426; p>0.05].

Müzik derslerinin amacına ulaşması, çocukların kendilerini müziğin içinde hissetmeleri ile sağlanabilir. Bu doğrultuda benzer araştırmaların farklı illerde ve okullarda yürütülmesiyle öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin belirlenerek bu yönde motivasyonlarını arttırıcı etkinlikler planlanması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Alyılmaz, C. ve Biçer, N.(2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sorumluluklarının Öğrenen Özerkliği Bağlamında Değerlendirilmesi
- Barr, B.R. ve Tagg, J. (1995). From Teaching To Learning: A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 697-710.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdusel Süreçler Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Carnell, E. (2005). Understanding And Enriching Young People's Learning: Issues, Complexities And Challenges. *Improving Schools*, 8(3), 269-284.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, Çocuk Gelişimi ve Öğrenme, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 1-8.<<http://www.gefad.gazi.edu.tr>
- Gynnilda, V., Anders, H. ve Myrhaug, D. (2008). Identifying And Promoting Self-Regulated Learning İn Higher Education: Roles And Responsibilities Of Student Tutors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 147-161. DOI: 10.1080/13611260801916317. ISSN 1361-1267.
- Hughes, C. (2001). Developing Conceptual Literacy İn Lifelong Learning Research: A Case Of Responsibility?. *British Educational Research Journal*, 27(5), 601-614.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- M.E.B. (2018). Müzik Dersi (9, 10, 11 Ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özen, N. (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2) ,58, Ankara.<<http://www.gefad.gazi.edu.tr>>
- Senemoğlu N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim-Education and Science-*, 36(160), 65-80.
- Taylı, A. (2013). Sorumluluğun Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,30, 68 - 84.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2010). Büyük Türkçe Sözlük. [Online]: <http://www.tdk.gov.tr>

- Töremen, F. (2011).The Responsibility Education Of Teacher Candidates. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice-*, 11(1), 273-277.
- Yakar, A., Saracaloğlu, A . (2017). Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (42), 27-49.
<http://dergipark.gov.tr/maeuefd/issue/30534/330322>
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Öğrenmelerindeki Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214-1237.

Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerine Yönelik Özyeterlik Algıları

Doç. Dr. Şehriban KOCA

Mersin Üniversitesi

sehriban.koca@mersin.edu.tr

Özet: Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “kişisel bilgi formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik anketi” kullanılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerinden sonra veri toplama aracının güvenirlik katsayısı $\alpha = 0.87$ olarak belirlenmiştir. Bulguların istatistiksel olarak ifade edilmesinde, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma, verilerin analizinde ise parametrik testler kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik olarak bağımsız gruplar için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Müzik etkinlikleri, sınıf öğretmenleri, özyeterlik

Self- Efficacy Perceptions of Classroom Teachers Towards Music Activities

Abstract: In this research, it is aimed to examine the self-efficacy perceptions of classroom teachers about music activities. Participants of the study are classroom teachers who work in Mersin province in 2017-2018 academic year and voluntarily participate in the research. Criterion sampling was used for purposeful sampling methods in this study. In this study, a “Personal Information Form”, “and “Self-Efficacy Questionnaire Towards Music Activities” developed by the researcher were used as data collection tools. After the validity and reliability analyzes, the reliability coefficient of the data collection tool was determined as $\alpha = 0.87$. When the findings are statistically expressed, frequency (f), percentage (%), arithmetic mean and standard deviation, parametric tests are used in the analysis of data. Independent groups t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were conducted to determine whether there was a meaningful difference in the self-efficacy perceptions of the classroom teachers' musical activities. Obtained findings were discussed in the light of the literature and suggestions were made.

Keywords: Music activities, classroom teachers, self-efficacy

1. Giriş

Öğretmenin mesleğini etkin bir şekilde yerine getirmesi için bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Öğretmenlerin yeterlik duygusunun öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin başarılı olması ve öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi açısından çok önemli olduğu ifade edilmektedir (Sünbül ve Arslan, 2009). “Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirmeleri yalnızca aldıkları eğitimle değil aynı zamanda mesleğe bakış açıları ve mesleğin gereklerini yerine getirmede kendilerine duydukları güvenle de ilişkili olduğu” (Tümkaya, Bal ve Çoban, 2014,s.414) ifade edilmektedir.

Özyeterlik algısı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı (Senemoğlu, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Bir öğretmenin kendine olan inancı, çeşitli durumlara baş etme potansiyeli ve stratejileri, belli bir etkinliği başarmak konusunda yeterliklerine ilişkin algısı, başarıya ulaşmasında önemli etkenlerdir (Senemoğlu, 2013, Aktaran: Koç, Sak ve Kayri, 2015, s.1417).

İlkokuldaki müzik eğitiminin önemi öğrencilerin müzik yeteneklerinin ortaya çıkarılması, doğru bir şekilde rehberlik edilmesi açısından önem taşımaktadır. Eğitimin ilk basamağı olan ilkokullarda verilen eğitimin çocuklar açısından önemi yadsınamaz. Sınıf öğretmenlerinin birden fazla dersten sorumlu olmaları, çoklu disiplin ve disiplinler arası anlayışa dayalı yeterliklere sahip olmalarını gerektirmektedir (MEB, 2008). Bu yeterliklerden biri de “sanat ve estetik” alanının bir parçası olan müzik eğitimidir.

Okullarda müzik etkinlikleri çocukların sevdikleri etkinliklerin başında gelir. Müzik etkinliklerinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi yeterli donanıma ve beceriye sahip öğretmenler tarafından gerçekleşebilir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmenin, öğrenme için etkili biçimde planlama, izleme ve değerlendirme yapabilmesi ve öğretim programlarını sınıf içinde bireylerin ve grupların ihtiyaçlarına göre düzenleyebilmesi (TED, 2009, s.26) beklenmektedir.

Müzik eğitimi üzerine yapılmış birçok araştırmada (Alter ve diğ. 2009; Bresler, 1993;Holden ve Button, 2006; Koca, 2016) müzik eğitiminin diğer derslere oranla daha az önemsendiğini ve yetersiz işlendiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle araştırmada sınıf öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algıları nasıldır?
- Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemleri ve cinsiyetlerine göre müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algıları farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olup, araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2009:,s.77).

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 69 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 107).

2.2. Veri Toplama Aracı

Müzik Etkinliklerine Yönelik Özyeterlik Anketi: Araştırmada veri toplama aracı olarak 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğüne hazırlanan “Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu”ndan faydalanılarak araştırmacı tarafından anket maddelerine uyarlanan “Müzik Etkinliklerine Yönelik Özyeterlik Anketi” kullanılmıştır.

Likert tipi ölçek modeline uygun olarak düzenlenen ankette her bir ifade için beş kategori belirlenmiştir. Anketin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşleri alınmış, güvenilirliği için 40 kişilik bir öğrenci grubuna ön bir uygulama yapılmış ve öğrencilerden alınan geri dönütler çerçevesinde anket soruları yeniden düzenlenerek son şekli verilmiştir. Ayrıca 20 maddeden oluşan anketin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha yöntemi kullanılmış ve güvenirlik katsayısı $\alpha = 0.87$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre kullanılan veri toplama aracının yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmenlerin cinsiyet, okuttukları sınıf, mesleki kıdemleri ve öğrenim durumları değişkenlerine ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Bulguların istatistiksel olarak ifade edilmesinde, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma, verilerin analizinde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Öncelikle, verilerin parametrik testlerin genel koşullarını sağlayıp sağlamadığı Kolmogorov-Smirnov normalite testi ile kontrol edilmiş, verilerin parametrik testlerin koşullarını sağladığı, normal dağılım gösterdiği, verilerin ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik olarak bağımsız gruplar için t testi, okuttukları sınıf düzeylerine, öğrenim durumlarına ve mesleki kıdemleri değişkenlerine göre farklılıkları belirlemek amacıyla ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA testi sonucu ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu Scheffe’ testi ile belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ alınmıştır.

Tablo 1. Ankete İlişkin Ortalama Puan (\bar{X}) Aralıkları

Puan Aralıkları	Dereceleme
4,21- 5,00	Kesinlikle Katılıyorum
3,41- 4,20	Katılıyorum
2,61- 3,40	Az Katılıyorum
1,81- 2,60	Katılmıyorum
1,00- 1,80	Kesinlikle Katılmıyorum

3. Bulgular

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Etkinlikleri ÖzYeterlik Algılarına Yönelik Betimsel İstatistikler

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	SS	\bar{X}
1.Müzik etkinliklerini planlarken, etkinliğin amacına uygun yöntem ve tekniklere yer verebilirim.	F34.0 %45.7	18.0 12.7	16.0 20.4	1.0 1.3	- -	.680	4.03
2.Müzik etkinliklerinin amacına uygun faaliyetler tasarlayabilirim.	F5.0 %7.7	11.0 15.3	40.0 50.6	11.0 13.9	2.0 2.5	.907	3.24
3.Planda, etkinliklerde kullanacağım kaynak ve materyalleri belirtebilirim.	F11.0 %13.9	43.0 55.8	15.0 20.8	- -	- -	.610	3.83
4.Müzik etkinlikleri için ders planında amaç ve kazanımların neler olacağını belirleyebilirim.	F15.0 %20.3	42.0 54.5	8.0 10.1	4.0 5.1	- -	.720	3.95
5.Müzik etkinliklerini öğrenciyi merkeze alarak hazırlayabilirim.	F11.0 %13.9	30.0 39.3	22.0 29.2	4.0 5.1	2.0 2.5	.857	3.60
6.Müzik etkinliklerini izleme ve değerlendirme için faaliyetler tasarlayabilirim.	F10.0 %14.0	39.0 50.7	14.0 17.7	4.0 5.1	2.0 2.5	.863	3.73
7.Müzik etkinliklerini hazırlarken çevrenin özelliklerini ve farklılıklarını da dikkate alabilirim.	F20.0 %26.1	34.0 44.9	10.0 12.7	3.0 3.8	2.0 2.5	.760	4.02
8.Müzik etkinliklerini planlarken, disiplinler arası ilişkilendirme yapabilirim.	F20.0 %25.3	30.0 40.1	12.0 15.7	6.0 7.6	1.0 1.3	.913	3.85
9.Sınıf içi ve dışı etkinlikler için çeşitli materyalleri (Görsel, işitsel, çalışma yaprakları gibi) hazırlayabilirim	F19.0 %24.1	30.0 39.3	11.0 15.3	6.0 7.6	3.0 3.8	.560	3.80
10.Öğretme-öğrenme sürecinde materyalleri hazırlarken öğrencilerin görüşlerini alabilirim.	F 7.0 %8.9	35.0 45.6	19.0 25.4	7.0 8.9	1.0 1.3	.833	3.52
11.Müzik etkinlikleri için kullanışlı ve ekonomik materyaller hazırlayabilirim.	F21.0 %26.6	28.0 37.3	13.0 17.3	5.0 6.3	2.0 2.5	.956	3.76
12.Müzik etkinliklerinde teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına yer verebilirim.	F15.0 %20.3	40.0 51.4	8.0 10.1	3.0 4.3	3.0 3.8	.943	3.81
13.Müzik etkinlikleri ile ilgili materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanabilirim.	F31.0 %41.9	15.0 19.0	17.0 21.5	6.0 7.6	- -	.716	3.80
14.Müzik etkinliklerinde bireysel farklılıklara uygun materyaller kullanabilirim.	F10.0 %13.5	40.0 51.7	14.0 17.7	3.0 4.3	2.0 2.8	.910	3.74
15.Öğretim ortamının temizliği, rahatlığı ve havalandırılması için gerekli önlemleri alabilirim.	F20.0 %26.4	35.0 45.9	11.0 13.9	3.0 3.8	- -	.760	4.05
16.Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturabilirim.	F10.0 %13.5	50.0 64.1	7.0 9.4	2.0 2.8	- -	.723	3.92
17.Müzik araç ve gereçlerin güvenli biçimde kullanımı için önlemler alabilirim.	F40.0 %52.2	20.0 26.4	5.0 6.3	3.0 3.8	1.0 1.3	.760	4.13
18.Müzik etkinliklerinde kullanılan araç-gereçlerinin bakımını sağlar ve kullanıma hazır halde tutabilirim.	F10.0 %15.1	48.0 61.0	9.0 11.4	1.0 1.3	1.0 1.3	.612	4.02
19.Müzik etkinliklerinde öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenleyebilirim.	F14.0 %19.3	43.0 55.5	8.0 10.1	4.0 5.1	- -	.629	4.05
20.Öğrenme ortamlarını müzik etkinliğinin türüne göre (bireysel, işbirlikli vb.) düzenleyebilirim.	F15.0 %19.0	32.0 43.2	17.0 21.5	5.0 6.3	- -	.782	3.82

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik anketinin maddelerine genel olarak “katılıyorum” (\bar{X} = 3.60- 4.13) düzeyinde ,“müzik etkinliklerinin amacına uygun faaliyetler tasarlayabilirim” maddesine ise (\bar{X} = 3.24) “az katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerinin Planlanması, Materyal ve Öğrenme-Öğretim Ortamlarının Hazırlanması Öz yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Müzik Etkinlikleri	n	\bar{X}	SS
Planlama	69	3.70	.350
Materyal hazırlama	69	3.74	.370
Öğrenme-öğretim ortamının hazırlanması	69	4.03	.410
Genel öz yeterlik durumu	69	3,82	.176

Tablo 3’de sınıf öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik anketinin tüm maddelerine ait genel aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=3.82$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının anketin müzik etkinliklerinin planlanması, materyallerin ve öğrenme- öğretim ortamlarının hazırlanması boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ve anketin alt boyutlarında da müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerine Yönelik Özyeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	ss	t	p
Cinsiyet	Kadın	43	4.10	.374	3.10	.003*
	Erkek	26	3.58	.308		

Tablo 4’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [t (69)=3.10, p<.05]. Buna göre kadın öğretmenlerin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik düzeylerinin ($\bar{X} =4.10$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X} =3.58$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerine Yönelik Özyeterlik Algı Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine, Öğrenim Durumlarına ve Mesleki Kıdemleri Değişkenlerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenim Durumu	Gruplar arası	1.020	3	.343	2.2 52	.060
	Grup içi	13.425	65	.138		
	Toplam	14.445	68			
Mesleki Kıdem	Gruplar arası	1.193	4	.182	1.2 10	.214
	Grup içi	13.149	64	.140		
	Toplam	14.452	68			
Sınıf	Gruplar arası	.718	3	.253	1.6 25	.105
	Grup içi	13.635	65	.120		
	Toplam	14.352	68			

Sınıf öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri ile öğrenim durumu [F (3-65) =2.252; p > .05], mesleki kıdem[F (4-64) =1.210; p > .05], okuttukları sınıf seviyesi [F (3-65) =1.625; p > .05] değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

4. Sonuç ve Öneriler

Öz yeterlik kavramı özellikle eğitim ile ilgili süreçlerde, öğretmenlerin öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmek ve eğitim alanında öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılmaktadır (Yılmaz ve diğ. 2004; Aktaran: Üstüner ve diğerleri, 2009, s.3). Özyeterlik duygusu güçlü olan öğretmenlerin öğrencilerin başarılarında etkili oldukları (Henson, 2002; Moore ve Esselman, 1992) planlamada yeterli ve iş yaşamlarında daha yüksek performans sergileme eğiliminde oldukları (Allinder, 1994) ifade edilmektedir.

Araştırma sonucu sınıf öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik anketinin tüm maddelerine ait genel aritmetik ortalamalarının 3.82 ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucu sınıf öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. “Öğretmenlerin mesleki açıdan ne ölçüde yeterli olarak yetiştirildiklerinin yanında onların kendilerini ne ölçüde yeterli olarak gördükleri, algıladıkları önem taşımaktadır (Üstüner ve diğerleri, 2009, s.10). İlgili literatür(Ashton ve Webb, 1986; Moore ve

Esselman, 1992; Ross, Gray ve Gray, 2003) incelendiğinde kendini objektif bir şekilde değerlendiren öğretmenlerin öğrenci başarısında daha etkili olduklarının ifade edildiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algılarını incelemeye yönelik gerçekleştirilen araştırma sonucu, öğretmenlerin müzik etkinliklerini planlama ve uygulama sürecinde kendilerini yeterli görmeleri müzik etkinliklerinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi açısından önemli bir basamaktır. Ancak sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırma sonuçları (Alter ve diğ. 2009; Emery, 1998; Koca, 2016), ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin müzik öğretiminde kendilerini yetersiz hissettikleri (Hallam ve diğ., 2009; Hennessy, 2000; Holden ve Button, 2006), müzik derslerinin diğer derslere oranla daha az önemsendiğini (Holden ve Button, 2006) ve yetersiz işlendiğini (Bresler, 1993) ortaya koymuştur.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu sınıf öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği [t (69=3.10, p<.05)]. Buna göre kadın öğretmenlerin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik düzeylerinin (\bar{X} =4.10) erkek öğretmen adaylarına göre (\bar{X} =3.58) daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular Çevik (2011), Elaldı ve Yerliyurt (2016), Okur Akçay (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken, cinsiyet ve özyeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını gösteren başka araştırma sonuçları (Brandon, 2000; Gürol, Altunbaş ve Karaarslan, 2010; Koca, 2013; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) ile farklılık göstermektedir.

Müzik etkinliklerinin amacına ulaşması, çocukların kendilerini müziğin içinde hissetmeleri ile sağlanabilir. Müzik etkinliklerinin verimli bir şekilde gerçekleşmesinin müziksel açıdan donanımlı, öğretim programına hakim öğretmen adaylarının yetişmesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle özellikle eğitim fakültelerinde yeni programlarla birlikte azalan müzik derslerinin çeşitlendirilmesi ayrıca araştırma sonuçları dikkate alındığında benzer araştırmaların farklı illerde de yürütülmesiyle sınıf öğretmenlerinin eksikliklerin belirlenerek ihtiyaçları doğrultusunda Milli Eğitimle işbirliği sağlanarak hizmet içi kurs ve seminerlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Allinder M. R. (1994). The Relationship Between Efficacy And The Instructional Practices Of Special Education Teachers And Consultants. *Teacher Education and Special Education: Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17 (2), 86-95.doi: 10.1177/088840649401700203
- Alter, F., Hays, T., ve O'hara, R. (2009). Creative Arts Teaching And Practice: Critical Reflections Of Primary School Teachers In Australia. *International Journal of Education & the Arts*, 10(9), 1-21.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman. <http://www.des.emory.edu/mfp/effquotes.html>
- Brandon, D. P. (2000). Self-Efficacy: Gender Differences Of Prospective Primary Teachers In Bostwana. *Research in Education*. 64, 36-43.
- Bresler, L. (1993). Music In A Double-Bind: Instruction By Non-Specialists In Elementary Schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 1-13.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Elaldı, Ş. ve Yerliyurt, N.S (2016). Preservice Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs And Attitudes Toward Teaching Profession. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 345-357.

- Emery, L. (1998). The Arts: A Statement On The Arts As A Key Learning Area Of The School Curriculum. Paper prepared for Queensland School Curriculum Council. Melbourne: University of Melbourne.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaarslan, N.(2010). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları Ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L. ve Kokataskı, D. (2009). Trainee Primary-School Teachers' Perceptions of Their Effectiveness In Teaching Music. *Music Education Research*, 11(2), 221-240.
- Hennessy, S. (2000). Overcoming The Red-Feeling: The Development of Confidence To Teach Music In Primary School Amongst Student Teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-96.
- Henson, R. K. (2002). From Adolescent Angst To Adulthood: Substantive Implications And Measurement Dilemmas In The Development of Teacher Efficacy Research. *Educational Psychologist*, 37, 137-150.
- Holden, H. ve Button, S. (2006). The Teaching of Music In The Primary School By The Non Music Specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Koca, Ş. (2013). An Investigation of Music Teaching Self-Efficacy Levels Of Prospective Preschool Teachers. *Educational Research and Reviews*,8(12),897-900.
- Koca, Ş. (2016). The Competency of Pre-Service Classroom Teachers' Regarding The Learning-Teaching Process In A Music Course: Implementation From A Turkish University". *Journal of Education and Practice*,7 (33),143-155.
- Koç, F., Sak, R. ve Kayri, M. (2015). Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlilik Analizi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1416-1427.[Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>.
- MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Moore, W. ve Esselman, M. (1992). Teacher Efficacy, Power, School Climate And Achievement: A Desegregating District's Experience. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Okur Akçay, N. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 255-262.
- Ross, J. A., Gray, A. H., & Gray, P. (2003). The Contribution of Prior Student Achievement And School Process To Collective Teacher Efficacy In Elementary Schools 1. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago
- Saracaoğlu, S., A., Karasakaloğlu, N. ve Gencel, İ. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 263-283.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (12. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sünbül, A. M., ve Arslan, C. (2009). Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bir Araştırma Örneği. Retrieved from <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/f17.doc>
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A., (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Concept. *Teaching And Teacher Education*, 17, 783.

- Tümkiye,S.,Bal,L. ve Çoban, F.(2014). Öğretmen Adaylarının Eğitim-Öğretim Özyeterlilik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 412-424.
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık. Retrieved from portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlilik_Kitap.pdf
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Öğretmen Adaylarının Sanata İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği)

Dr. Öğrt. Üyesi Seçil KARTOPU

Bartın Üniversitesi

secilkartopu@icloud.com

Özet: Evrensel bir dil olan sanat, genel eğitimin önemli bir parçasıdır. Sanat eğitiminin her birey için gerekli olduğu bilinmektedir. Sanatsal etkinlikler, uğraşlar ve uygulamalar her eğitim ortamında etkilidir, farklı bakış açıları ve çözüm yolları sunar. Çok yönlü bir öğretim ortamı oluşturan sanat eğitimi özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda her bölümde öğrenim gören ve genç nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarına verilmesi gereken onların sahip olduğu nitelikleri arttıracak olan bir eğitimidir. Bu çalışmanın amacı Güzel sanatlar eğitimi bölümleri dışında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sanata ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören "Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı", "Matematik Eğitimi Anabilim Dalı", "Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı", "Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı" ve "Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı" öğretmen adayları katılmıştır. Çalışmada, Ayaydın ve Kurtuldu (2017) tarafından geliştirilen beşli likert tipi sorulardan oluşan "Sanata İlişkin Görüşleri Belirleme Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen veriler, parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiş, tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Sanat eğitimi, Öğretmen Adayı, Görüş.

Determination of Opinions of Teacher Candidates regarding Art (Bartın University Sample)

Abstract: Art which is a universal language is an important part of general education. It is known that art education is necessary for every individual. Artistic activities, activities and practices are influential in every education environments, they offer different perspectives and solution ways. Art education which constitutes a multi-faceted teaching environment is an education that should be given to especially teacher candidates who would raise young generations and study in every department of teacher training institutions and increase their qualifications. The aim of this study is to determine opinions of university students who study in departments rather than Fine arts education regarding art. For this purpose, "Science Education Department", "Mathematics Education Department", "Class Education Department", "Turkish Education Department" and "Social Studies Department" teacher candidates who receive education in Bartın University Faculty of Education in 2018-2019 academic year participated to this study. In this study, "Scale on Determination of Opinions regarding Art" which consists of five Likert type questions that are developed by Ayaydın and Kurtuldu (2017) was applied. The obtained data were analyzed with nonparametric statistical methods, tabulated and interpreted.

Key words: Art, Art education, Teacher candidate, Opinion.

1. Giriş

Eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu nitelikli bireylerin yetişmesi için çok yönlü bir eğitime ihtiyaç vardır. Bu durum bilim ve sanatın eşit bir şekilde var olduğu eğitim programlarını gerekli kılmaktadır.

Sanatın da biliminde amacı “aramak” tır ve bu bağlamda yaşama hizmet eder, yeni keşfetmeye çalışırlar. Sanat da Bilim de gerçeğe ulaşma çabası esnasında hayal gücünü ve yaratıcı gücü kullanırlar. Problemlere cevap bulmak paydasında birleşen bu alanlar tasarım sürecini kullanarak görsel çözümler aramakla ilgilenirler. Yaratıcılık ve tasarımın önemini anlaşıldığı günümüzde bilim, teknoloji, mühendislik, matematik ve sanat eğitimi birlikte düşünülmelidir. Eğitimde kuru bilginin yerine bilgi ve becerinin birlikte kullanıldığı bütünleşik bir yapının oluşması gereklidir. Ayrıca sanatın matematik, fen ve hatta tarih gibi alanlara entegrasyonu bazı öğrencilerin daha iyi öğrenmesine yardımcı olmaktadır. (Alioğlu,2010:227; Beal, 2013; Bequette ve Bequette, 2012:46; Kavuran, 2003:225, 234). Sanat eğitimi ve sanatı anlamak bilgiyi bilim, teknoloji, mühendislik, matematik gibi alanlarda kullanmayı kolaylaştıracak gibi çevremizdeki görselleri de anlamlandırmada, yorumlamada da yardımcı olacaktır.

Küreselleşmeni ve teknolojik gelişmelerin hızla yaşanması sonucu çevremizdeki görsel uyarılar da hızla artırmıştır. Çevremizdeki görselleri tanıma, anlamlandırma ve yorumlamada sanatın ve sanat eğitiminin olanaklarından faydalanılmalıdır. Erinc (2004:12), sanat eğitimi ile hem sanatçı hem de sanat izleyicisi yetiştirildiğini belirterek sanatı anlamının önemini vurgulamıştır. Görsel okuryazarlığın ve görsel iletişimin önemli olduğu günümüzde pek çok şirket ve işveren (Microsoft, Google gibi) teknolojiyi yeni ve farklı bir perspektiften görebilecek, yaratıcı stratejiler geliştirebilecek, sanat eğitimi almış bireyler aramaktadır. Artık bireyin ne bildiğiyle değil, bilgiyi hayatta işlevsel olarak nasıl kullanabildiği, problem çözme becerilerine sahip olup olmadığı, çalışma arkadaşlarıyla uyumlu, iş birliği içinde çalışıp çalışmadığı ve girişimciliğiyle değerlendirmektedirler (Malta, 2015) Bu bağlamda yeteneğin geliştirilebileceği bir alan olan sanatın ve dolayısıyla sanat eğitiminin önemi ve gerekliliği toplumun büyük bir kesimi tarafından bilinse de bireysel olarak sanata bakış açıları farklılık gösterebilir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin sanat hakkındaki düşüncelerine bağlı olarak davranışları da farklılık gösterir. Sanata yönelik bakış açısı toplumda sanatın üretilmesi, sunulması ve beğenilmesi gibi süreçleri de kimi zaman olumlu, kimi zaman olumsuz etkilemektedir. Toplumda yeni kazandırılmakta olan gençlerin özellikle bu gençleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının sanata bakış açılarının tespit edilmesi, geleceğin toplumunun sanata yönelik değer yargılarını belirlemek açısından önemlidir.

1.1. Çalışmanın amacı

Güzel sanatlar eğitimi bölümleri dışında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sanata ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Üniversite öğrencilerinin sanatın önemine, gerekliliğine olan inancını ve güncel yaşama yansımalarına ilişkin düşüncelerini, sanat ile ilgili kişisel düşüncelerini, sanat eğitimi süreci ve sonrası ile ilgili yaklaşımlarını, ayrıca sanatın bireyin sosyalleşme sürecine katkısı hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır.

2. Yöntem

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2008: 77).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Matematik Eğitimi Lisans programlarında okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı elektronik ortamda

hazırlandıktan sonra tüm öğretmen adayları ile paylaşılmış, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adayları araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırma örneklemine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemi

Değişken	Alt Değişken	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	83	77,6
	Erkek	24	22,4
Bölüm	Sınıf Eğitimi	31	29,0
	Türkçe Eğitimi	18	16,8
	Fen Bilgisi Eğitimi	19	17,8
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	26	24,3
	Matematik Eğitimi	13	12,1
Sınıf	1. Sınıf	18	16,8
	2. Sınıf	40	37,4
	3. Sınıf	15	14,0
	4. Sınıf	34	31,8
Sanatla İlgili Ders Alma	Evet	107	100,0
	Hayır	0	0,0
Sanata İlgi Duyma	Evet	107	100,0
	Hayır	0	0,0
Toplam		107	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 83’ü (%77,6) kız iken, 24’ü (%22,4) erkektir. Sınıf Eğitimi lisans programına devam eden 31 (%29,0), Türkçe Eğitimi Lisans Programına devam eden 18 (%16,8), Fen Bilgisi Eğitimi Lisans Programına devam eden 19 (%17,8), Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programına devam eden 26 (%24,3), Matematik Eğitimi Lisans Programına devam eden 13 (%12,1) öğretmen adayı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının 18’i (%16,8) 1. Sınıf, 40’ı (%37,4) 2. Sınıf, 15’i (%14,0) 3. Sınıf, 34’ü (%31,8) 4. Sınıf öğrencisidir. Öğretmen adaylarının tamamı sanatla ilgili bir ders almış ve sanata ilgi duyduklarını beyan etmişlerdir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ayaydın ve Kurtuldu (2017) tarafından geliştirilen beşli likert tipi sorulardan oluşan “Sanata İlişkin Görüşleri Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.93, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0.93 olarak bulunmuştur.

2.3. Veri Analiz Yöntemleri

Araştırma sonunda elde edilen veriler normal dağılıma uygun olmadığından veri analizleri yapılırken nonparametrik teknikler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerden Sanatla ilgili ders alma ve Sanata ilgi duyma değişkenlerinde bir dağılım olmadığından ilgili problemlerde betimsel analiz sonuçları kullanılmıştır.

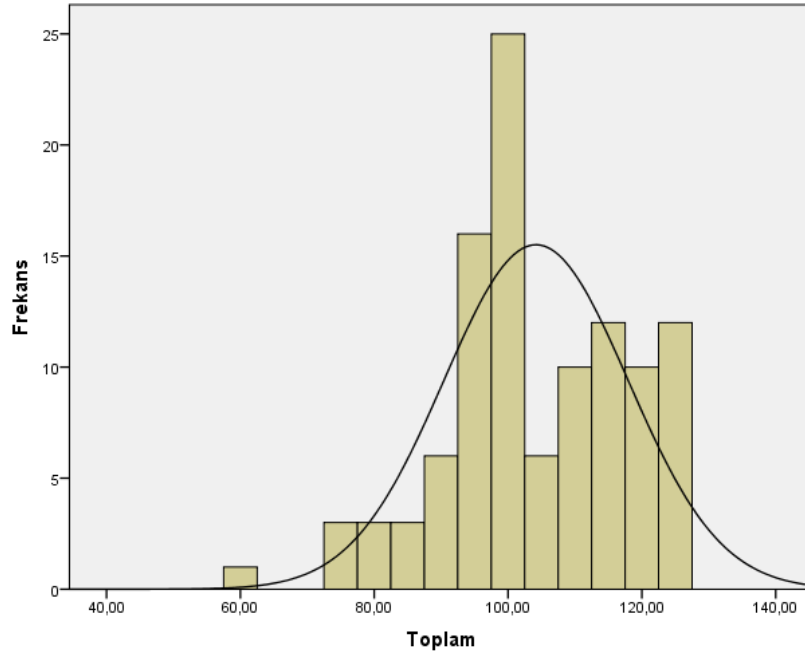
3. Bulgular

Öğretmen adayların Sanata İlişkin Görüşleri Belirleme Ölçeğinden atıkları puanlar ile ilgili betimsel istatistik sonuçları tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Ölçek Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları

Puanlar	Değer
Minimum	60
Maksimum	125
Mod	100
Medyan	101
\bar{X}	104,2
SS	13,8

Sanata İlişkin Görüşleri Belirleme Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 25 iken en yüksek puan 125'tir. Tablo 1'deki değerler incelendiğinde öğretmen adaylarının en düşük 60, en yüksek 125 puan aldıkları ve ortalama puanların 104,2, en çok tekrar eden puanın 100 olduğu ve serinin orta noktasının 101 olduğu görülmektedir. Bu durum öğrenci görüşlerinin yüksek derecede olumlu olduğunu göstermektedir. Beklenen standart sapmanın 16,7 olduğu dağılımın 13,8 standart sapma değerine sahip olması öğrenci görüşlerinin homojen olduğunu yani birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların frekans grafiği Grafik 1'de gösterilmektedir.



Grafik 1. Ölçek Puanlarının Frekans Grafiği

Tablo 1 ve Grafik 1'de veriler birlikte değerlendirildiğinde öğrenci görüşlerinin yüksek derecede olumlu ve birbirine benzer olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının Sanata ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Sanata İlişkin Görüşler

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	u	p
Kız	83	103,4	14,1	888,500	0,422
Erkek	24	106,8	12,4		

Tablo 3'te gösterilen analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşlerinin okudukları bölüme göre değişip değişmediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Bölüme göre Sanata İlişkin Görüşler

Bölüm	N	\bar{X}	Ss	X ²	p
Sınıf Eğitimi	31	103,8	12,2		
Türkçe Eğitimi	18	102,0	14,2		
Fen Bilgisi Eğitimi	19	110,4	13,5	4,916	0,178
Sosyal Bilgiler Eğitimi	26	102,3	14,7		
Matematik Eğitimi	13	102,7	14,7		

Tablo 4'te gösterilen analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşleri okudukları bölüme göre farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşlerinin okudukları sınıfa göre değişip değişmediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Sınıflara göre Sanata İlişkin Görüşler

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	X ²	p
1. Sınıf	18	100,39	17,1		
2. Sınıf	40	107,5	12,9	4,362	0,225
3. Sınıf	15	104,1	14,1		
4. Sınıf	34	102,4	12,2		

Tablo 5'te gösterilen analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşleri okudukları sınıfa göre farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşlerinin sanata ilişkin ders alma ve sanata ilgi duyma değişkenlerine göre değişip değişmediğine yönelik analizler dağılım sağlanmadığından gerçekleştirilmemiştir. Bu bakımdan bu bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sanatla İlgili Ders Alma ve Sanata İlgili Duyma Değişkenlerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	Alt Değişken	N	\bar{X}	Ss
Sanatla İlgili Ders Alma	Evet	107		
	Hayır	0	104,2	13,8
Sanata İlgili Duyma	Evet	107		
	Hayır	0		

Tablo 6'daki veriler öğretmen adaylarının tamamının sanatla ilgili bir ders aldığını ve sanata ilgi duyduğunu göstermektedir. Elde edilen yüksek düzeydeki olumlu puanların bu sonucu desteklediği düşünülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Güzel sanatlar eğitimi bölümleri dışında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sanata ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen adaylarının sanata ilişkin görüşleri cinsiyetlerine, okudukları bölüme ve sınıfa göre farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının tamamı sanatla ilgili bir ders almış ve sanata ilgi duyduklarını beyan etmişlerdir.

Konu ile ilgili yapılan literatür taramasında şu çalışmalara ulaşılmıştır. Katırcı (2017) sanat eğitiminin gerekliliğine ilişkin pedagojik formasyon öğrencilerinin görüşleri almış görsel sanatlar öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini sevdikleri için tercih etmedikleri ayrıca sanat eğitimi sevgi eğitiminin temeli olduğu noktasında gerekli görmedikleri, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi dışındaki liselerden mezun öğrencilerin sanat camiasından, Türkiye'de ve dünya da olup biten sanatsal etkinliklerden, sanatsal yayın ve sergilerden haberdar olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Şahan (2016), öğretmen adaylarının sanat eğitimi ihtiyacına yönelik görüşlerinin belirlemek için yaptıkları çalışmada öğretmen adayları son sınıf öğrencilerin sanat eğitimi derslerinin önemini farkında oldukları ve tamamının eğitim fakültelerinde sanat eğitimi derslerinin alınması gerektiğini

düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Dülgeroğlu (2011) yaptığı çalışmada eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görsel sanatlara ilişkin görüşlerini anket yoluyla elde etmiş, öğretim elemanlarının daha çok görsel sanatları medya ortamından takip ettikleri ve öğretim elemanları çocuklarının profesyonel olarak sanatla uğraşmasını istedikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Akhan (2013), sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sanat algıları ve sanat konularının öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesine çalışmış, öğretmen adayları, ilköğretim sosyal bilgiler dersleri içerisindeki sanat konularının öğretiminin gerekliliğine inandıklarını fakat sanat konularını anlatma konusunda kendilerini fazla yeterli görmediklerini ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanat konularında kendilerini yetiştirmeleri gerektiğine inandıkları tespit etmiştir. Pazarlıoğlu ve Turanlı (2009) tarafından yapılan “Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü’ndeki Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Sanata ve Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü’ndeki öğrencilerin sanat ve sanatçı kavramlarına ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ve görsel sanatlar dersini eğitim-öğretim sürecinde çok önemli bulmadıkları, yaratıcılık eğitiminin kendi alanları açısından da faydalı olabileceği konusuna ilgisiz kaldıkları; Öğretim elemanlarının görüşleri sonucunda elde edilen bulgularda ise öğrencilerinin sanatsal etkinliklere katılımlarını gerekli gördükleri fakat öğrencilerinin bu etkinliklere katılımları konusunda onlarla ortak bir faaliyet gerçekleştirmedikleri anlaşılmıştır. Orhun ve Tekeşi (2015) meslek yüksek okulu moda tasarım bölümü öğrencilerinin sanata ilişkin benlik algılarını araştırmış ve öğrencilerin sanat ve sanatla ilgili konularda bir hazır bulunuşluk içinde oldukları ancak öğrencilerin ailelerinin büyük bir kısmının sanatla uğraşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bakıldığında genellikle sanat eğitimi, görsel sanatlar eğitimi, güzel sanatlar eğitime yönelik görüşler ve algıların araştırıldığı, sanata ilişkin görüşlerin ise belirli bir kapsamda araştırıldığı görülmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin sanata ilişkin görüşlerinin araştırıldığı daha fazla çalışmanın literatüre kazandırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akhan, N. E. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sanat Algıları Ve Sanat Konularının Öğretimine Yönelik Görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı, 146 – 162.
- Ayaydın, A. Kurtuldu, M.K. ve Akyol Dayı, B. (2017). Sanata İlişkin Görüşleri Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi (Karadeniz Teknik Üniversitesi Örneği). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 204-219. DOI: 10.17679/inuefd.306515
- Beal, S. (2013). Turn STEM to STEAM: Why Science Needs the Arts. Huffington Post – College.web:http://www.huffingtonpost.com/stephen-beal/turn-stem-tosteam_b_3424356.html (13.09.2018)
- Bequette, J. W. & Bequette, M. B. (2012). KÖK konuşma sanatı ve tasarım eğitimi için bir yer. Sanat eğitimi , 65 (2), 40-47.
- Castells, M. (2001). Museums in the Information Era. Icom News (Newsletter Of The International Council Of Museums). Volume 54, No:3. 19 General Conference, Barcelona.
- Dede, H. (2016). Öğrencilerin Sanata Karşı Bakış Açılarını Ortaya Koymaya Yönelik Bir Tutum Ölçeği. idil 5 (25), 1559-1576.
- Dülgeroğlu, S. (2011). Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Görsel Sanatlara. Yönelik Görüşleri: (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur

- Erinç, M. S. (2004). Kültür sanat- sanat kültür. İkinci Baskı. Ankara: Ütopya Yayınları
- Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katıranlı, M. D. (2017). Sanat Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Görüşleri, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:25 No:4, 1635-1650
- Kavuran, T. (2003). Sanat ve Bilim’de Gerçek Kavramı. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1 (15), 225-237.
- Maltas, W. (2015) STEM into STEAM: How does Arts Education influence the process of creativity and innovation in the fields of Science, Technology, Engineering and Math?, Drexel University, Philadelphia web: https://idea.library.drexel.edu/islandora/object/idea%3A6766/datastream/OBJ/download/From_STEM_to_STEAM.pdf (13.09.2018)
- Orhun, F.B. ve Tekeşi, Ş. (2015). Meslek Yüksek Okulu Moda Tasarım Bölümü Öğrencilerinin Sanata İlişkin Benlik Algıları. İletişimde Tasarım- Tasarımda İletişim Bildiri Kitabı, Dumlupınar Üniversitesi, Gamze Yayıncılık, 243-253.
- Pazarlıoğlu, M. ve Turanlı, S. (2009) Gazi üniversitesi gazi eğitim fakültesi ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümü'ndeki öğretim elemanlarının ve öğrencilerin sanata ve görsel sanatlar dersine ilişkin görüşleri. XVII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Yılmaz, O. ve Şahan, G. (2016). Öğretmen adaylarının sanat eğitimi ihtiyacına yönelik görüşlerinin belirlenmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 717-729.

SOSYAL BİLİMLER

Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Din Eğitimi: Yusuf Ziya Örneği

Dr. Muhammed Enes Topgül

Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

enes.topgul@marmara.edu.tr

Özet: Cumhuriyet modernleşmesinin eğitimi politikası, bazı açılardan ideolojik birtakım yansımaları bünyesinde barındırmaktadır. Bu durumun gözlemlenebileceği en iyi yer ise, takdir edileceği üzere, belli müfredatlar çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarıdır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ardından hazırlanan 1926 "İlk Mekteplerin Müfredât Programı" ve bu program çerçevesinde kaleme alınan ders kitapları, çağdaş sosyal bilimciler tarafından da dikkat çekilen söz konusu problem alanını takip etmek açısından önem arz eder. İlgili müfredâta din dersleri, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada birer saat olarak belirlenmiş ve derslerin içeriği ayrıntılı bir şekilde tayin edilmiştir. Mezkur müfredat çerçevesinde pek çok ders kitabı kaleme alınmış, örneğin bu tebliğe konu olan Yusuf Ziya Yörükân'ın (ö. 1954) yanı sıra Muallim Abdülbâki Gölpınarlı (ö. 1982) ve Tüccârzâde İbrahim Hilmi Çığırâçan (ö. 1963) da benzeri tarzda eserler yazmışlardır.

Tebliğe konu edilen Yusuf Ziya 1918'de girdiği İstanbul Darülfünûn Felsefe Şubesini 1922'de bitirmiş, 1925 sonlarında kurulan İlahiyat Fakültesine Mezhepler Tarihi muallimi olarak tayin edilip vefatına kadar da çeşitli ilmi ve idarî vazifeler almıştır. Velut bir yazar olarak o, devrin siyasi aktörleri ile de irtibatlar kurmuştur. Onun 1927 tarihli üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf din dersi kitapları Osmanlıca olarak yazılmış, 1929 tarihinde ise Latin harfleriyle yeniden neşredilmiştir. Bu çalışma, ilgili ders kitaplarının muhtevasını, klasik dini bilgilerin çağdaş söylemler için araçsallaştırılması bağlamında ele almayı ve bu çerçevede âyet ve hadis kullanımları ve dini metinleri yorumlama tarzının, devrin icbarları ile ne oranda irtibatlı olduğu tespit etmeyi hedeflemektedir.

Anahtar Sözcükler: Din Dersi Kitapları, Yusuf Ziya Yörükân, Cumhuriyet, İdeoloji.

Religious Education in the First Years of the Republic: the Case of Yusuf Ziya

Abstract: Education policy of the republican modernization contains a number of ideological, by some means, repercussions. The best place to observe this fact, as it can be recognized, is religious textbooks prepared within some certain curriculum. "The curriculum program of primary schools" released after the establishment of the republic of Turkey, and the textbooks written within the scope of this program become more of an issue in order to follow the problematique that is also pointed out by contemporary social scientists. Religious courses are fixed by one hour a week in the third, fourth and fifth grades in the concerned curriculum and the content of the courses is designated in detail. Numerous textbooks are written within the mentioned curriculum, for example Abdülbâki Gölpınarlı (d. 1982) and Tüccârzâde İbrahim Hilmi Çığırâçan (d. 1963) as well as Yusuf Ziya Yörükân (d. 1954) who is the subject of this presentation.

Yusuf Ziya, graduated from Istanbul University (Darülfünûn) Philosophy Department in 1922, was appointed as instructor of history of sects to İlahiyat Faculty (Divinity School) in the end of 1925 and pursued many academic and administrative positions till the end of his life. As a prolific author, he maintained relationships with political actors of that date. His religious textbooks for third, fourth and fifth grades were written in Ottoman Turkish script in 1927, and reprinted in 1929 with new Latin script. This study aims at discussing the content of the subject religious textbooks in the context of instrumentalization of classical religious knowledge for contemporary discourses, and within this scope at determining how much the usage of ayah's (verses) and hadith's, and the way of interpreting religious texts are related with the coercion of the age.

Keywords: Religious textbooks, Yusuf Ziya Yörükân, Republic, Ideology.

1. Giriş

Bu tebliğ Cumhuriyet'in erken dönemi din eğitimi politikasını bir din dersi kitabı bağlamında irdelemeyi hedeflemektedir. Zira ulus devlet tasarımı benimseyen farklı tecrübelerde olduğu gibi Cumhuriyet modernleşmesinde de devlet-ders kitapları ilişkisi oldukça ilgi çekicidir. Bu bağlamda Cumhuriyet'in kurucu kadrosunun yürüttüğü din eğitimi politikasının barındırdığı ideolojik eğilimlerin, yeni devletin ilk yıllarında ilköğretim kurumlarında okutulmak üzere belirlenen temsil gücü yüksek bir din dersi kitabına yansımaları, bu kitaptan yapılan bir alıntı özelinde incelenecektir. Böylece dönemin din telakkisinin, peygamber ve sahâbe algısının, alıntılanan metinde kullanılan kaynakların tahlili eşliğinde tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Batı insanının yaşadığı kilise-devlet, kilise-insan ekseninde şekillenen tarihî tecrübeler ve bunun sosyal hayata yansımalarından haberdar olmayan doğu toplumları, 19. yüzyıldan sonra Batılı algı tarafından ilerleme-geri kalma bağlamında konumlandırıldı. Osmanlı aydını nazarında da yıllardır gerileyen Osmanlı Devleti'nin, mevcut durumdan kurtulması sağlanmalıydı. Islâh düşüncesi bir paranteze alınmak suretiyle,¹ Tanzimat Fermanı (3 Kasım 1839) ile dönüşümü ivme kazanan "imparatorluğun en uzun yüzyılı"nda² ve Osmanlı Devleti'nin son demlerine kadar devam eden süreçte, yeni ordular tanzim edildi, okullar kuruldu, sosyal ve ekonomik ilerlemeye katkı sağlayacağı düşünülen faaliyetlerde bulunuldu. Toplumsal tezahürleri açısından Batı eğilimli bir elitin doğmasına yol açan bu faaliyetler, devletin çöküşünü engelleyemedi.

Türk modernleşmesini çizgisel bir süreç olarak gözlemlemek, bugün oldukça radikal görünen ve bânileri hala olumsuz çağrışımlarla hatırlanan birçok Cumhuriyet reformunun daha iyi kavranmasına yardımcı olabilir.³ Örneğin Arap harflerinin alfabe terk edilerek Latin harflerine geçilmesi talebi,⁴ medreselerle ilgili takınılan tavır⁵ veya kılık-kıyafet ile modernleşme arasında kurulan ilgi,⁶ 20. yüzyılın Cumhuriyet dönemi Batılılaşma hareketinin bir sonucu değil süregelen değişim dalgasının muhtelif yansımalarıydı. Gençlik üzerine yoğunlaşma ve onların ıslahıyla ülkenin geleceğinin düzeleceği şeklindeki anlayış da, aynı şekilde Türkiye Cumhuriyeti ile gündeme gelen bir düşünce değildi. II. Mahmud (1808-1839) ile başlayan eğitimin devlet gözetimine alınma çabaları,⁷ Tanzimat

¹ Islâh düşüncesinin, Batılılaşmanın etkisiyle değil Osmanlı Devleti'nin kendi iç dinamikleri çerçevesinde gündeme geldiğini düşünmek daha isabetli gibidir (Hanioglu, "Batılılaşma", *DİA*, V, 149; ayrıca bk. İpşirli, "Islahat", *DİA*, XIX, 170 vd). Birgili Mehmed Efendi (ö. 981/1573), Gelibolulu Mustafa Âli (ö. 1008/1600), Koçi Bey, Katib Çelebi (ö. 1067/1657), Hezarfen Hüseyin Efendi (ö. 1103/1691) gibi bazı Osmanlı düşünürlerinin, çeşitli eserlerinde toplumda aksayan bazı yönleri göstermeleri ve çözüm tekliflerinde bulunmaları da klasik nasihatnâme edebiyatı bağlamında değerlendirilebilir.

² Ortaylı, XIX. yüzyılı bu şekilde niteler (bk. *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, s. 9-14).

³ "Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen inkılapların hiçbirisinin tarihi Cumhuriyetle başlamış değildir; neredeyse hemen hepsi ile ilgili tartışmalar yarım asır, hatta bir asır geriye doğru götürülebilir. Bu tartışmalar da ıslah hareketlerinin, Batılılaşma teşebbüslerinin tabii ve muhtemel uzantıları, neticeleridir..." (bk. Kara, *Şeyhfehdinin Rüyasındaki Türkiye*, s. 179-180. Ayrıca bk. Ortaylı, *a.g.e.*, s. 14). Dolayısıyla modernleşmenin bu çizgisel seyri, tıpkı kurumların sürekliliği gibi algılanmalıdır. Malum olduğu üzere günümüz Türkiye'sindeki pek çok kurum her yıl 100'lü yaşlarını kutlamaktadır.

⁴ Konu ile ilgili olarak Tansel'in şu makalesine bakılabilir: "Arap Harflerinin Islâhı ve Değiştirilmesi Hakkında İlk Teşebbüsler ve Neticeleri (1862-1984)", s. 223-249; 1857 yılında Feth-Ali Ahundzâde'nin ilgili talebi için ayrıca bk. Mardin, *Türk Modernleşmesi*, s. 170-1.

⁵ II. Abdülhamid yönetiminin son 16-17 yıllık döneminin medreselerin en düşkün dönemleri olduğu ifade edilir, bu dönemde bu kurumların kapatılmasına yönelik taleplerin görünmeye başladığı dile getirilir. Ancak bu isteğin açıktan açığa ifade edilmesi ancak 1908'den sonra mümkün olabilmiştir (bk. Atay, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*, s. 215). Cumhuriyet'in kurucusu kadrosunun medreseye bakışı için bk. Akın, *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi*, s. 64-72.

⁶ Konu ile ilgili Tanzimat dönemi tartışmaları için bk. Aktaş, *Kılık-Kıyafet ve İktidar -I*, s. 86 vd.

⁷ Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, s. 226.

sonrası her sultanda olduğu gibi II. Abdülhamid'in (1876-1909) ardı arkası kesilmeyen 'yeni kurumlar' açma girişimleri, aslında doğrudan bu hedefe matuftu. Yurt dışına gönderilen gençlerin Batı'nın ilim ve tekniğini alıp ülkelerine faydalı kimseler olmaları hedeflenmişti. Ancak bizzat sistemin doğurduğu ve büyük oranda Batılı eğitim kurumlarında yetişen bu muhaliflerin ürettikleri refleksler önce II. Abdülhamid'in oldukça uzun saltanatına son verdi; daha sonra da yüzyıllardır çevresine huzur ve sükûnet kaynağı olan ancak ulus-devletlerin ortaya çıktığı bir tarihi vasatta, barındırdığı etnisitelerin (anâsır) çokluğu dolayısıyla kontrolü gittikçe güçleşen Osmanlı Devleti'nin tarih sahnesinden silinmesine engel olamadı.⁸

Yeni kurumların geçmişe yönelik tavır alış şekli, çoğunlukla kendilerinden öncekini dışlamak ya da en iyimser deyişle görmezden gelmek şeklinde olmuştur. Cumhuriyet Türkiye'si'nde de kadîm devlet geleneği ve tabii ki Osmanlı Devleti ile olan ilişki büyük oranda ret mantığı üzerine oturtulmuştu. Tesis edilen ve diplomatik anlaşmaların ardından meşruiyetini herkese kabul ettiren yeni devlet, eski ile olan bağlarını minimum seviyede tuttu. Bu çerçevede eğitimde bir kültür ve ilerleme hamlesi olarak sunulan ve okuma-yazma oranındaki düşüklük ile temellendirilen Harf İnkılâbı (1 Kasım 1928),⁹ büyük oranda Tanzimat'tan beri ısrarla sürdürülen Batılılaşma çabalarından sonraki nesillerin bîhaber olması sonucunu doğurdu. Dolayısıyla yapılan her türlü reformun, ilk defa mevcut iktidar tarafından ortaya konulduğu gibi tarihî bir yanlıgı görünürlük kazandı. Dilde Güneş-Dil teorisine varan reform mantığı tarih yazıcılığında ise Osmanlı-Selçuklu ve daha genel bir ifadeyle İslâm mirasının atlanarak doğrudan İslâm öncesi kültürlerle ve Orta Asya'ya atıf yapma, ardından da tüm ırkların Türklerden türediği şeklindeki Türk tarih tezini gündeme getirmişti.¹⁰

Gençlik üzerinden devletin meşruiyetine süreklilik kazandırmak isteyen siyasî erk, ulus devlet sürecinin içselleştirildiği bir vasatta ilk olarak millet mefhumunu¹¹ yeniden inşa etmeye ve mevcut kitleyi, elde edilen toprakların elde edilebilecek olanın en iyisi olduğuna inandırmaya çalıştı.¹² Bu anlayış, bazı aydınların gayretleriyle beslendi. Bu neslin taşıması gerektiğine inanılan vasıflar etrafında da ciddî tartışmaların cereyan etti. Ulus-devlet tecrübesi öncesinde bazı Osmanlı düşünürleri, gençliğin rotasının Batı olması gerektiğini net bir şekilde dile getirirken biraz daha muhâfazakâr kaygılar taşıyanlar, Batının ilmi ile mevcut manevî/kültürel değerlerin cem edilmesi gerektiğini kanaatindeydiler. Medeniyet algısından bağımsız bir yönetim anlayışının olamayacağı yönünde müdellel itirazlar ise hayli sınırlıydı.¹³ Cumhuriyet'e gelindiğinde ise mezkûr gençliğin,

⁸ II. Abdülhamid'in eğitim sisteminin paradoksu da tam olarak bu noktadadır. Yani bu eğitim politikası hem devletin sonunu getirmiş hem de modern bir devletin yolunu açmıştır (bk. Gündüz, "II. Abdülhamid Dönemi Eğitimi ve İdeolojisi Üzerine Araştırmalar", s. 245).

⁹ Mustafa Kemal, Latin esasından alınan Türk alfabesinin kolay bir okuma-yazma anahtarı olduğunu, Türk diline uygunluk arz ettiğini, şehirde ve köyde yaşlı ilerlemiş Türk evlâtlarının bu harflerle ne kadar kolay okuyup yazdıklarının güneş gibi ortada olduğunu, bu devrimle milletin asırlardan beri halledilemeyen bir ihtiyacının birkaç sene içinde giderileceğini söyler (bk. Atatürk'ün Bütün Eserleri, XXII, 281-282). Benzer görüşleri 1862 senesinde Cemiyet-i İlmiye-i Osmâniyye'de verdiği bir konferansta Antepli Münif Paşa da dile getirmişti (Lewis, *Trajik Başarı-Türk Dil Reformu*, s. 37).

¹⁰ Türk tarih tezinin oluşum ve gelişimi için bk. Oral, *Türkiye'de Tarih Anlayışı*, s. 183 vd.

¹¹ Millet kimliği üzerine kısa tartışmalar için bk. Ortaylı, "Millet Kimliği", s. 5-8; Vergin, "Kişisel Tarih ve Kimlik İnşası: Nasıl Türk Olunur?", s. 13 vd.

¹² Bir ulus nasıl yaratılır sorusu etrafında kısa bir tartışma için bk. Türküne, *Türk Modernleşmesi*, s. 75. Aslına bakılırsa Meşrutiyet dönemi sonrası ilköğretim ders kitaplarında öne çıkan nitelikler de bu gayeye göz kırpar. Mesela imparatorluğun Türk karakteri öne çıkarılmış, Türkçü bir tarih anlayışı göze batmaya başlamıştır (bk. Nurdoğan, *Osmanlı Modernleşme Sürecinde İlköğretim*, s. 606).

¹³ Bu noktada Saîd Halîm Paşa nadir bir örnektir. Onun Mehmed Âkif tercümesiyle *Sebîlürreşâd*'da neşredilen *İslâm'da Teşkilât-ı Siyâsiyye* adlı risâlesi yönetim tarzı bağlamında hatırlanabilir.

'modern, yenilikçi, akılcı, bilimsel, çalışkan ve yaratıcı, insanı seven, demokratik'¹⁴ bireyler olması arzulanıyordu.

Laik dünya görüşünün, bir devlet politikası olarak benimsenmesinin öncesinde, 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhîd-i Tedrîsât kanununun ikinci maddesi ile Şer'îyye ve Evkâf Vekâleti (Bakanlığı) ve özel vakıflar tarafından yönetilen bütün mektep ve medreseler Maârif Vekâleti'ne bağlanmış, kanunun ilanından sonra ülkede medreselerin eğitim verme imkânı kalmamıştı. İlgili kanunun dördüncü maddesinde, Maârif Vekâleti'nin Dârülfünûn'da bir 'İlahiyat Fakültesi' ile imâm-hatipler yetiştirilmek üzere yeni mektepler açması öngörülmüştü. Bu madde aynı zamanda Osmanlı döneminden kalma bütün medreselerin kapatılması anlamına geliyordu.¹⁵

Modern dönemde politik sistemler ders kitaplarına yaptıkları müdahalelerle kendi sistemlerini ve meşruiyetlerini güçlendirmeye çalışırlar.¹⁶ "Epistemik cemaat"ın otoritesinin sarsılması ihtimalinden dolayı ders kitapları, otorite ve entelektüel statükoya uyum gösteren ve boyun eğen bilgileri nakletmeli, hiyerarşi ve uyumu bozacak her türlü bilgiyi ise reddetmelidir.¹⁷ Aslına bakılırsa Cumhuriyet modernleşmesinde de, iktidarına hiç kimseyi ortak etmeme arzusu taşıyan yeni ulus devlet, yine ancak iktidarı hiç kimseyle paylaşmama ilkesiyle tutarlılığını koruyabilen bir dini kendi iktidarı açısından kullanılabilir bir birime indirgeyebilmişti.¹⁸ Bu faaliyet için yerleşmeye başlayan laiklik anlayışı doğrultusunda "çağın anlayışına uygun" din dersi kitapları ihtiyacı doğdu. İlgili eserleri yazabilecek pek çok kimse ise mevcut iktidarla hiçbir zaman uyuşamadı.

"Bir nesil şu şekilde yetişir/yetişmeli" demek, zımnen "bir neslin yetiştirilmesi için şunlar yapılacaktır" anlamına gelir. Nitekim "öğretimsel aygıtlar"ı, "devletin ideolojik aygıtları (DİA)" içerisinde zikredilen unsurlardan biri olduğu hatırlandığında¹⁹ bu durum daha anlamlı bir hal alır. Dolayısıyla Cumhuriyet'in kuruluşu ile birlikte Cumhuriyetçi kimliğin yeni nesillerin zihinlerinde yer bulması için çeşitli adımların atıldığı ve hükümet-parti programları, anayasa değişiklikleri, eğitim yasaları ve yönetmelikleri, bakanlık direktif ve açıklamalarının²⁰ yanı sıra ders kitaplarının da bu noktada oldukça önemli bir işlev gördüğü anlaşılmaktadır. Yeni nesle verilmesi gereken ideolojinin en güvenli taşıyıcısı olan ders kitaplarına örnek olarak Cumhuriyet'in ilk yıllarında daha dar kapsamlı bir seviyede yıllar geçtikçe daha geniş kapsamlı bir hal alan ve Cumhuriyet'i tanıtmaya, aktarmaya ve öğretme görevini üstlenen "yurttaşlık bilgisi" kitapları anılabilir.²¹ Bu vasıfları taşıyan Yurt Bilgisi ve Tarih kitaplarında ulus devlet algısı yerleştirilmeye çalışılmış, Kemalist ideoloji ve devrimler eserlerde hatırı sayılır biçimde yer almıştır.²² Böylece "medenî" ve "yurtsever" olmayı karakter özellikleri olarak

¹⁴ Özodaşık, *Cumhuriyet Dönemi Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çalışmaları*, s. 115-121.

¹⁵ Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi*, s. 122. Krş. Tunçay, *Tek-Parti Yönetiminin Kurulması*, s. 235; Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, s. 409-410; Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, s. 524.

¹⁶ Nurdoğan, *Osmanlı Modernleşme Sürecinde İlköğretim*, s. 593-4. Başgil hükümetlerin doğru addettikleri görüşleri mektep kitapları, resmi neşriyat gibi faaliyetlerle rahatlıkla ve süratle geniş kitlelere yayabildiğini belirtir (*Din ve Laiklik*, s. 131, dp. 67).

¹⁷ Arslan, *Epistemik Cemaat*, s. 116-7.

¹⁸ Aktay, *Türk Dininin Sosyolojik İmkânı*, s. 175.

¹⁹ Althusser, *İdeoloji*, s. 33.

²⁰ Konu hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, s. 161-196.

²¹ Narter, *Cumhuriyet Algısı*, s. 19. Türkiye'de modern ulus-devletin kuruluş sürecinde yönetici elitlerin nasıl bir vatandaş ve vatandaşlık anlayışıyla hareket ettiklerini, bu dönemde Millet mekteplerinde, ilkokul ve ortaokullarda okutulan Yurt Bilgisi kitaplarında hareketle ortaya koyan bir diğer çalışma için bk. Caymaz, *Türkiye'de Vatandaşlık*, s. 13-54.

²² Parlak, *Türkiye'de İdeoloji-Eğitim İlişkisi*, s. 144 vd.

benimsetmeye çalışan bu eserler, son tahlilde “makbul vatandaş”ın görünürlük kazanmasını hedeflemiştir.²³

Cumhuriyet ideolojisinin gerekleri, din dersi kitaplarında da oldukça kuvvetli bir şekilde yer bulmuştur. Arzulanan din anlayışı için ders kitapları sipariş edilmiş, İslâm dininin temel kaynaklarından, içinde bulunulan durumu meşrulaştırmaya yönelik çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır. Bu tarihî zemin çerçevesinde 1926 yılında hazırlanarak bazı okullarda tatbik edilen ve 1927 senesinde tüm ilkokullarda zorunlu kılınan²⁴ “İlk Mekteplerin Müfredât Programı” araştırmacılar için oldukça dikkat çekici bilgiler sunar. İlk mektepler için hazırlanan 1924 müfredâtında “Kur’ân-ı Kerîm ve Din Dersleri” ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada ikişer saat olarak okutulurken,²⁵ 1926 müfredâtında yer alan haftalık ders programını gösteren cetvele göre “Din Dersleri” üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada birer saat olarak okutulacaktır.²⁶ Aynı müfredât, din derslerinde işlenecek konuları da ayrıntılı bir şekilde tayin etmektedir. Aşağıda tafsilatlı bir şekilde tahlil edilecek olan ve Yusuf Ziya Yörükân (ö.1954) tarafından hazırlanan 3, 4 ve 5. sınıf din dersi kitaplarının da bu çerçevede kaleme alındığı rahatlıkla anlaşılmaktadır. Bu programa göre din derslerinin tedrisinde dikkat edilecek hususlar şunlardır:

1- Din derslerinde fırsat düştükçe, dini mahiyette gösterilmek istenen bâtil fikirler ve yanlış kanaatler cerh edilecektir.

2- Çocuklara İslâm dini ve İslâm büyükleri sevdirecek, iyi ve güzel hareketlerin İslâm dinindeki yüksek kıymeti anlatılacaktır. Fakat hiçbir veçhile taassup fikri verilmeyecektir. Çocukların mektep haricinde din hakkında aldıkları yanlış fikir ve telkinler münasip surette tashih edilecektir.

3- Dünyayı hakir görmek, yalnız âhirete teveccüh etmek ve kanaati sefaletle, tevekkülü miskinlikle bir tutmak gibi hal ve hareketlerin hakikî dinde yeri olmadığı, dünyada azami refah ve saâdet içinde yaşamak ve müslümanların zengin, memleketlerinin ma’mûr olmasının dince de matlup ve merğûb olduğu fikirlerinin çocuklara telkini lâzımdır.

4- Müslümanlar arasında içtimaî muavenetlere bir esas teşkil eden sadaka ve zekât üzerinde tevakkuf edilerek, zekât ve sadakanın hastane, Dârülaceze, Himaye-i Etfâl gibi müesseselere veyahut memleketin müdafaası maksadıyla teşekkül eden cemiyetlere verilmesinin daha hayırlı olduğunu anlatmak lâzımdır...²⁷

²³ Üstel, “Makbul Vatandaş”ın Peşinde, özellikle s. 174-198. 27 Mayıs (1960-1962) ve 12 Eylül (1980-1983) dönemleri ders kitaplarında milliyetçi değerlere yapılan atıfların demokratik değerlere yapılan atıflardan çok daha fazla olması da ders kitaplarının mevcut siyâsî erkle ilişkisi bakımından önemlidir (bk. İnal, *Eğitim ve İktidar*, s. 167).

²⁴ Başgöz - Wilson, *Eğitim ve Atatürk*, s. 107.

²⁵ Aslan, “Türkiye Cumhuriyeti’nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı: ‘1924 İlk Mektepler Müfredât Programı’”, s. 725. Müfredât içerisinde 1926 senesinde olduğu gibi din-devlet ilişkilerinin düzenlenmesine dair herhangi bir bilgi de yer almaz (bk. s. 726). Bu müfredât hakkında ayrıca bk. Alp, *Tevhid-i Tedrisat’tan Harf İnkılabına İlköğretim*, s. 112-115.

²⁶ *İlk Mekteplerin Müfredât Programı*, s. 5; ayrıca bk. Jaschke, *Yeni Türkiye’de İslâmlık*, s. 82.

²⁷ *İlk Mekteplerin Müfredât Programı*, s. 45-6. Müfredâtın yayınlanmasından altı sene önce 03.05.1336 (1920) tarihinde icrâ heyetinin maarifle ilgili görüşleri ise “maarif işlerindeki gayemiz; çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her mânasile dinî ve millî bir hale koymak...” şeklindeydi (bk. Öztürk, *Türkiye Cumhuriyeti Hükûmetleri ve Programları*, s. 15). 1926 müfredâtı için ayrıca bk. Tuğluoğlu - Tunç, “1926 İlkmektep Müfredâtı ve Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Ekonomik Hedefleri”, s. 55-92. Çalışmasında 1924 ve 1926 müfredâtlarını da inceleyen Hayrûnisa Alp, iki müfredât arasındaki dine bakış noktasındaki farklılığa temas etmez, diğer derslerin aksine din dersleri hakkında değerlendirmede bulunmaz (bk. *Tevhid-i Tedrisat’tan Harf İnkılabına İlköğretim*, s. 112-9).

Bu noktaların ardından derslerde işlenecek konuları zikreden müfredât, 3. sınıfta cami, imâm, müezzîn, “bugünkü Türklerin dini”, “İslâm dinini insanlara öğreten zat”, “Allah’a imân”,²⁸ 4. sınıfta “kimsenin dinine, itikâdına, işine karışmamak”, “çalışmak”, “İslâm dininde tevekkül her türlü tedbirlerden sonra câizdir”, “İslâm dininde şükür asıldır”, “İslâmlık hüsn-i muâşeretir”, “İslâmlık taassubu men eder” gibi konulara yer vermiştir.²⁹ İslâm dininde Allah ile kul arasında vasıta olmadığına ve diğer müslümanların durumlarına yer veren 5. sınıf müfredâtında ise “İslâm dininde akıl her şeyin fevkindedir” başlığının altında şu ifadeler yer alır: “Aklın kabul etmediğini, din kabul edemez. Bâtıl, manasız şeylere itikât İslâm dininde memnûdur. Din işlerini milletin irâdesi ile vaz edilen kanunlar tayin eder. Beşerî muâmelât bu kanunlara tâbidir. Bu muâmelelerin din ile alakası yoktur. Beşerî işlerde akıl ile ilim hâkimdir. İslâm dini, dünyevî işlerde aklın ve ilmin hâkimiyetini kabul eder.”³⁰

Görüldüğü gibi müfredâtın işlenişinde dikkat edilmesi gereken hususlar, devrin dine ilişkin telakkilerini belirgin bir surette yansıtmaktadır. Buradaki ‘taassup ve bâtil fikirlerin reddi, aklın üstünlüğü, zenginlik, refah, devlet kurumlarına yapılacak olan sosyal yardımlar, kimsenin işine karışmamak, din-dünya işlerinin durumu’ gibi ifadelerin altı ise çizilmelidir. Ancak ilköğretim dışında, bu eğilimler de uzun soluklu olamamıştır. Öncelikle devlet eliyle açılan imâm-hatipler peyderpey kapatılmış,³¹ 1927 yılında ise Türkiye’de sadece müslümanların yaşamadığı gerekçesiyle bütün ortaokullardan ve liselerden din dersleri tamamen kaldırılmıştır.³² Görüldüğü kadarıyla ilköğretimdeki din derslerinin akıbeti de bundan pek farklı olmamıştır. 1926 müfredâtının aksine, Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti tarafından 1930’da hazırlanan ‘İlkmektep müfredât programı’nda din dersine yer verilmemiş, ‘5. sınıf talebesinin ebeveyninin talep etmesi durumunda program harici olarak haftada yarım saat konferans şeklinde’ bu dersin verilebileceği belirtilmiştir.³³ Konferans şeklindeki dersin içeriği ise tatmin edici olmaktan uzaktır.³⁴ Dolayısıyla Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki ilköğretim din dersi kitapları üzerine yapılacak bir çalışma, 1926-1930 yılları arasındaki ders kitapları üzerine yoğunlaşmak durumundadır.

Burada, 1926 müfredâtı çerçevesinde hazırlanan ve ilköğretimde ders kitabı olarak okutulan Yusuf Ziya Yörükân’ın 3. 4. ve 5. sınıflar için kaleme aldığı çalışmalar ve köy mektepleri için kaleme aldığı eseri konu edilmiştir.³⁵ Aslına bakılırsa Muallim Abdülbâki Gölpinarlı (ö. 1982)³⁶ ya da

²⁸ *İlk Mekteplerin Müfredât Programı*, s. 46-7.

²⁹ *İlk Mekteplerin Müfredât Programı*, s. 47-8.

³⁰ *İlk Mekteplerin Müfredât Programı*, s. 48-9.

³¹ 1924-1925 senesinde açılan okulların 26’sında 302 öğretmen ve 1.442 talebenin bulunuyordu. 1926-1927 senelerinde sayısı 2’ye inen okullar, 1930 senesinde kapatılmıştır (bk. Allen, *The Turkish Transformation*, s. 182-3; Jaschke, *Yeni Türkiye’de İslâmlık*, s. 75; Tuñçay, *a.g.e.*, s. 236).

³² Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 121. 1340 Tarihli Orta Mektep ve Lise Müfredât Programlarına Zeyl adlı metinde Orta Mekteplerin birinci devresinde, din derslerinin 50 dakika olarak ve ebeveynin talebi olması durumunda verileceği belirtilir (s. 4).

³³ *İlkmektep Müfredât Programı*, s. 229.

³⁴ *İlkmektep Müfredât Programı*, s. 229-231.

³⁵ Yine Yusuf Ziya’nın kaleme aldığı *Din Dersleri, İmâm ve İbâdet* (İstanbul: Kanaat Kitabhânesi, 1926) adlı eseri ise, 11 Ağustos 1926’daki karar çerçevesinde liseler ve muallim mekteplerinde ders kitabı olarak okutulmuştur.

³⁶ “Muallim” Abdülbâki Gölpinarlı’nın eserlerini neşreden yayınevi “bu kitabı yayımlarken, aynı zamanda bir kampanya da başlatıyoruz: Din dersleri kitapları değişmeli ve ilkokullarda Atatürk döneminin din dersi olan elinizdeki kitap okutulmalıdır” diyerek kitap hakkındaki memnuniyet ve temennilerini dile getirmiştir (bk. *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, s. 10). Bu kitap, ham bir üsluba ve oturmamış bir zihin dünyasına işaret etmesi bakımından müstakil bir tetkiki hak etmektedir (çalışmanın bundan sonraki kısımlarında Gölpinarlı’nın 3. sınıf için kaleme aldığı eserin 1929’da Latin harfleriyle yapılan baskısına, 4. sınıf kitabı için ise Osmanlıca asıl nüshaya atıf yapılacaktır. Bu iki eserin temininden dolayı Kamil Coştu refikimize teşekkür ederiz. Bu eserlerle ilgili olarak ayrıca bk. Akın, *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi*, s. 201-2).

Tüccârzâde İbrahim Hilmi Çığıracı'nın (ö. 1963)³⁷ aynı dönemde yazılan eserleri de böyle bir araştırmaya esas teşkil edebilirdi.³⁸ Ancak henüz neşredilmemiş olan Yusuf Ziya'nın eserleri, yakın zamanda yeniden yayınlanan Gölpınarlı'nınkilere nazaran daha hacimli ve müdelleldir, ayrıca bu eserlerde çok daha mutedil bir dil kullanılmıştır. Diğer iki yazara göre müfredâta daha az bağlı olduğu gözlenen İbrahim Hilmi'nin 5. sınıf için kaleme aldığı eserin ise ders kitabı olarak okutulup okutulmadığı tespit edilememiştir. Zira hem diğer ders kitaplarının hem de İbrahim Hilmi'nin 3. sınıf³⁹ ve 4. sınıf ders kitaplarının⁴⁰ kapaklarında “Millî Talim ve Terbiye Dairesinin X tarihli ve X numaralı kararıyla ilköğretilere kabul olunmuştur” tarzında ifadeler yer almaktadır. Bu sebeplerden dolayı çalışmamızda Yusuf Ziya'nın eserleri merkeze alınmıştır. Bununla birlikte içerik, ele alınan meselelerin işleniş ve üslûp gibi konular, bugünün eğitim bilimleri çerçevesinde tahlil edilmemiş, sadece muhtevanın devrin ‘arzulanan din anlayışı’ ile kesişen noktalarına özellikle peygamber algısı bağlamında temas edilerek yazarın kullandığı bilgilerin sıhhatine kısaca değinilmiştir. Gölpınarlı ve İbrahim Hilmi'nin eserlerine ise yeri geldikçe dipnotlarda temas edilmiştir.

2. Muhteva Tespiti

İlgili müfredat çerçevesinde din dersi kitapları kaleme alan müelliflerden biri olan Yusuf Ziya 1887'de Selanik'te doğdu, medrese eğitimi aldı, 1918'da girdiği İstanbul Darülfünûn Felsefe Şubesini 1922'de bitirdi. 1925 sonlarında kurulan İlahiyat Fakültesine Mezhepler Tarihi muallimi olarak tayin edildi, 1933'de İlahiyat Fakültesinin kaldırılması üzerine Edebiyat Fakültesine bağlı İslâm Tetkikleri Enstitüsü'nde derslerine devam etti. 1942'de Diyanet İşleri Müşavere Heyeti azalığına tayin edildi, 1949'da Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan İlahiyat Fakültesi'ne İslâm Dini ve Mezhepleri Profesörü olarak atandı. Arkasında basılmış veya yayına hazır birçok eser bırakan Yusuf Ziya 5 Haziran 1954 günü vefat etti.⁴¹

Yörükân'ın 3. sınıflar için hazırladığı din dersi kitabı İslâm'da câminin önemini ifade eden satırlarla başlar ve camide sadece din meselelerini öğrenmek için konuşulabileceği ifade edilir.⁴² Daha sonra sırasıyla Ezan, Cuma, Ramazan, Ramazan Bayramı/Şeker Bayramı,⁴³ Kurban Bayramı'ndan bahsedilir, İslâm inancı anlaşılır bir üslupla özetlenir ardından da Allah'a, peygambere imân ele

³⁷ Tüccârzâde İbrahim Hilmi Çığıracı'nın 1927 müfredâtı çerçevesinde hazırlandığı anlaşılabilir ancak Talim ve Terbiye Dairesi'nin onayını alıp ders kitabı olarak okutulup okutulmadığı tespit edilemeyen 5. sınıf din dersi kitabı için bk. *Türk Çocuğunun Din Kitabı-Beşinci Sınıf* (İstanbul: Kitâbhâne-i Hilmi, 1928).

³⁸ 1935'den önce basılan bazı din dersi kitapları için bk. Kara, “Cumhuriyet Türkiye'sinde Dinî Yayıncılığın Gelişimi Üzerine Birkaç Not”, s. 173, dp. 22.

³⁹ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı-Üçüncü Sınıf* (İstanbul: Kitâbhâne-i Hilmi, 1928).

⁴⁰ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı-Dördüncü Sınıf* (İstanbul: Kitâbhâne-i Hilmi, 1928).

⁴¹ Biyografisi hakkında bk. Ülken, “Yusuf Ziya Yörükân”, s. 89-91. Eserleri hakkında bilgi için bk. Memiş, *Yusuf Ziya Yörükân'ın Kelam Alanındaki Çalışmaları*, s. 8-19. Küp, *Yusuf Ziya Yörükân'ın Dinler Tarihi Bilimindeki Yeri*, s. 17-22. Yörükân'ın makalelerinin bibliyografyası için bk. Kutluay, “Yusuf Ziya Yörükân'ın Makaleleri”, s. 93-95. Onun hadis ve sünnetle ilgili görüşleri için bk. Köktaş, “Yusuf Ziya Yörükân ve İslâm Dini Tarihi Adlı Eserindeki Hadîs ve Sünnetle İlgili Düşünceleri”, s. 75-93. Yusuf Ziya'nın adı “1928 Dini İslah Beyannamesi” ile de anılır (beyanname için bk. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, V, 1958-1961). İsmail Hakkı Baltacıoğlu tarafından kaleme alındığı düşünülen bu metin (bk. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, V, 1963) hakkında Yusuf Ziya, kendisinin de beyannameyi müzakere ettiği iddia edilen zatların da hiçbir dahlinin olmadığını ifade eder (bk. Kara, *Türkiye'de İslâmîlik Düşüncesi*, II, 670-2; Cündioğlu, *Bir Siyasi Proje Olarak Türkçe İbâdet*, I, 85-6).

⁴² Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Üçüncü Sınıf-Birinci Kitâb-*, s. 6-7. Krş. Abdülbaki, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri-Sınıf: 3*, s. 5-7; İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı-Üçüncü Sınıf*, s. 3-5.

⁴³ Yazar bayramlardan bahsedilirken millî bayramlara da temas edilmesinin muvâfık olacağını söyler (bk. Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Üçüncü Sınıf-Birinci Kitâb-*, s. 14, dp. 1). Abdülbâki, millî bayramları merkeze alarak pek çok izahta bulunup dini bayramları ise adeta geçiştirirken (bk. *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri-Sınıf: 3*, s. 12-7), İbrahim Hilmi Ramazan bayramına temasla yetinmiştir (bk. *Türk Çocuğunun Din Kitabı-Üçüncü Sınıf*, s. 17-18).

alınır.⁴⁴ Yazara göre vatan sevgisi imândandır ve “en büyük millet” olan namuslu Türk milletinin dini İslâm’dır.⁴⁵ Bütün ibâdetlerin başı ise Allah sevgisidir.⁴⁶ Sonraki kısımlarda ise Hz. Peygamber’in hayatı genel hatlarıyla verilmiştir.⁴⁷

Müellif 4. sınıf ders kitabına şu başlıkla giriş yapmayı uygun görmüştür: “İslâm dininin bir esası kalbimizin temizliğidir.”⁴⁸ Ahlâkî anlamda bir müminde bulunması gereken ilk vasfın gerçekten de, işaret edilen haslet olduğu müsellemler bir hakikattir. Ancak eserin yazıldığı dönem göz önüne getirildiği zaman bu başlığın, en basit deyişle kasıt barındırdığını söylemek pek de zor değildir. Kaldı ki, ilerleyen başlıklar bu niyeti daha da belirginleştirmektedir. Örneğin “İslâm dininin bir esası da kimsenin dinine, itikâdına, işine karışmamaktır.”⁴⁹ İslâm dininin böyle bir esasının olmadığı bilinmekle birlikte, bu başlığın altında yazarın, yanlış anlaşıldığını düşündüğü ‘emr-i bi’l-ma’rûf ve nehy-i ani’l-münker’ ile ilgili en azından birkaç atıf yapmasını beklemek ise beyhude olacaktır.⁵⁰ Dolayısıyla sosyal hayatta işlevi olmayan bir din anlayışı ilkökul öğrencilerinin din dersi kitaplarında böylece yer bulmuş olmaktadır. “İslâmlık taassubu men eder”⁵¹ başlığı altında, eski âdetlerin terk edilmesi gerektiği, Peygamberimizin en büyük müceddit olduğu, İslâm dininin akla büyük önem verdiği vurgulanır.⁵² Dönemin “İslâm terakkiyi emreder” şeklindeki gözde söylemi de eserdeki yerini almıştır.⁵³

⁴⁴ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Üçüncü Sınıf-Birinci Kitâb-*, s. 19-23. Krş. Abdülbaki, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri-Sınıf: 3*, s. 18-21, 46 vd.

⁴⁵ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Üçüncü Sınıf-Birinci Kitâb-*, s. 24. Krş. Yusuf Ziya, *Köy Mektepleri İçin Dinimiz*, s. 7; Abdülbaki, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri-Sınıf: 3*, s. 22-3; Yusuf Ziya, yıllar sonra çıkaracağı bir dergi de Türk milletinin ahlâkî kökenleri ile ilgili iki yazı kaleme almıştır (bk. “Ahlâkımızın Kökenleri”, *Kutlu Bilgi*, 1944, I, sy. 1, s. 5-9; II, sy. 2, s. 37-40). Bu makalelerinde yazar, İslâm öncesi Türklerin ahlâkî üstünlüklerine dikkat çeker.

⁴⁶ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Üçüncü Sınıf-Birinci Kitâb-*, s. 24-25. Ayrıca bk. a.mlf., *Köy Mektepleri İçin Dinimiz*, s. 60.

⁴⁷ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Üçüncü Sınıf-Birinci Kitâb-*, s. 26-72. Krş. Abdülbaki, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri-Sınıf: 3*, s. 24 vd. Yusuf Ziya’nın eserinin bu bölümü, diğer bir eserinin, ders kitabı olarak hazırlanmış bir özeti gibidir (bk. *Peygamberimiz* [İstanbul: Kanaat Kitabhânesi, 1926]). Yusuf Ziya’nın bu eseri ve dördüncü sınıf ders kitabıyla ilgili kısa bir değerlendirme için bk. Öztürk, “1923-1938 Yılları Arasında Din Derslerinde Okutulan Kitaplarda Hz. Muhammed Tasavvuru”, s. 94-7. Yusuf Ziya bu eserin kaleme alınmasından dört sene önce, Hz. Peygamber’in hayatını anlatan eserlerin hangi vasıfları taşıması gerektiğine dikkat çekmiştir (bk. “Din Tedrîsâtı”, s. 785-9).

⁴⁸ Yusuf Ziya, *İslâm Dini-Dördüncü Sınıf-İkinci Kitâb*, s. 7; 1928’de Latin harfleriyle yapılan baskı için bk. a.mlf., *Dinimiz -Dördüncü Sınıf Ders Kitabı-*, s. 8.

⁴⁹ *İslâm Dini-Dördüncü Sınıf-İkinci Kitâb*, s. 12; Latin alfabesi ile bk. *Dinimiz -Dördüncü Sınıf Ders Kitabı-*, s. 22. Ayrıca bk. a.mlf., *Köy Mektepleri İçin Dinimiz*, s. 67-9; Abdülbaki, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri-Dördüncü Sınıf*, s. 6-10; İbrahim Hilmî, *Türk Çocuğunun Din Kitâbı-Dördüncü Sınıf*, s. 16-19. Bu ifadeler “İslâmiyet’in bireysel kimliklerle kavranması”na yönelik vurgular olarak kaydedilmiştir (bk. Yıldırım, “Din Dersi Kitapları Deneyimi (1923-1950)”, s. 610).

⁵⁰ Yusuf Ziya, *Köy Mektepleri İçin Dinimiz* adlı eserinde en azından “fenaları iyi etmenin vazifemiz” olduğunu belirtir (s. 69).

⁵¹ Yusuf Ziya, *İslâm Dini-Dördüncü Sınıf-İkinci Kitâb*, s. 13; Latin alfabesi ile bk. *Dinimiz -Dördüncü Sınıf Ders Kitabı-*, s. 26. Benzer ifadeler için bk. a.mlf., *Köy Mektepleri İçin Dinimiz*, s. 70-2; Abdülbaki, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri-Dördüncü Sınıf*, s. 49-54; İbrahim Hilmî, *Türk Çocuğunun Din Kitâbı-Dördüncü Sınıf*, s. 44-46.

⁵² Yusuf Ziya, *Dinimiz -Dördüncü Sınıf Ders Kitabı-*, s. 28; ayrıca bk. a.mlf., *Köy Mektepleri İçin Dinimiz*, s. 24.

⁵³ Yusuf Ziya, *İslâm Dini-Dördüncü Sınıf-İkinci Kitâb*, s. 14; ayrıca bk. a.mlf., *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 51; a.mlf., *Köy Mektepleri İçin Dinimiz*, s. 71.

İlerleyen sayfalarda Müslümanlığın esasları ardı ardına sıralanmış, nâfi insan olmak,⁵⁴ ef'âlin temizliği,⁵⁵ çalışmak, tevekkül⁵⁶ mevzularına değinilmiştir. Kitabın 35. sayfasında ise Allah'a ibâdet konusuna gelinebilmiştir. Burada namaz, oruç, hac mevzuları yüzeysel bir biçimde işlenir. İtikâdî konular 3. sınıf ders kitabında işlendiği için, burada yeniden ele alınmaz. Bunun yanı sıra zekât ve vergiyi aynı şey olarak görülür, hükümetin talep ettiği vergiyi tam olarak vermenin farz olduğu ifade edilir.⁵⁷

5. sınıf için hazırlanan din dersi kitabına gelindiğinde daha olgun bir nesille karşılaşıldığı hem eserde yer verilen konulardan hem yazım üslûbundan anlaşılır. Bu bağlamda Müslümanlığın ilk farzı, müellif tarafından "ilim ve marifet"⁵⁸ olarak tespit edilmiştir. Akla ısrarla vurgu yapılmış,⁵⁹ aklın kabul etmediği şeyin din tarafından kabul edilmeyeceği⁶⁰ gönül rahatlığıyla dile getirilmiştir. Yazar, dinin müdahale etmemesi gereken alanlardan bahsederken tarım, ordu, eğitim gibi sahaları zikretmiş,⁶¹ din ile dünya işlerinin karışması durumunda hayatımızın bozulacağını belirtmiş⁶² ve muhtelif yerlerde temas ettiği bu konuyu müstakil bir başlık altında da ele almıştır. İslâm dininde Allah ile kul arasında vasıta olmadığı,⁶³ Allah'a en yakın olan kimsenin, kalbi en temiz olan kimse olduğu,⁶⁴ İslâm'ın herhangi bir kavme ait olmadığı, evrensel bir karakter arz ettiği,⁶⁵ Türkler gibi⁶⁶ Arapların da müslüman oldukları,⁶⁷ müslüman milletlerden en üstününün Türkler olduğu belirtilmiştir.⁶⁸ Mezheplerin⁶⁹ ve Çin,

⁵⁴ Yusuf Ziya, *İslâm Dini-Dördüncü Sınıf-İkinci Kitâb*, s. 18; Latin alfabesi ile bk. *Dinimiz -Dördüncü Sınıf Ders Kitabı-*, s. 35.

⁵⁵ Yusuf Ziya, *İslâm Dini-Dördüncü Sınıf-İkinci Kitâb*, s. 24; Latin alfabesi ile bk. *Dinimiz -Dördüncü Sınıf Ders Kitabı-*, s. 45; Abdülbaki, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri-Dördüncü Sınıf*, s. 43-48.

⁵⁶ Yusuf Ziya, *İslâm Dini-Dördüncü Sınıf-İkinci Kitâb*, s. 25 vd; Latin alfabesi ile bk. *Dinimiz -Dördüncü Sınıf Ders Kitabı-*, s. 49 vd; Abdülbaki, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri-Dördüncü Sınıf*, s. 25-35.

⁵⁷ Yusuf Ziya, *İslâm Dini-Dördüncü Sınıf-İkinci Kitâb*, s. 43; Latin alfabesi ile bk. *Dinimiz -Dördüncü Sınıf Ders Kitabı-*, s. 91. Burada, asıl metinde geçen "farz" ifadesi, "borç" olarak tercüme edilmiştir. Ayrıca bk. Yusuf Ziya, *Köy Mektepleri İçin Dinimiz*, s. 77.

⁵⁸ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 6. Bu çerçevede 96. sûre olan Alak sûresinin ilk âyeti olan "oku" emrinin, ilim tahsili bağlamında dile getirildiği de görülmektedir.

⁵⁹ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 8. Krş. Abdülbaki, *a.g.e.*, s. 85-6; İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitâbı*, s. 4-5.

⁶⁰ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 9-10, 19. Ayrıca bk. Yusuf Ziya, *Köy Mektepleri İçin Dinimiz*, s. 24.

⁶¹ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 14-5. Krş. Abdülbaki, *a.g.e.*, s. 90-1; İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitâbı*, s. 14 vd.

⁶² Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 15.

⁶³ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 23. Krş. Abdülbaki, *a.g.e.*, s. 92-4; İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitâbı*, s. 20-2.

⁶⁴ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 25. Krş. Yusuf Ziya, *İslâm Dini-Dördüncü Sınıf-İkinci Kitâb*, s. 7.

⁶⁵ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 26-7. Krş. İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitâbı*, s. 34-7.

⁶⁶ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 28-31.

⁶⁷ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 32-3.

⁶⁸ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 50-2. Krş. Abdülbaki, *a.g.e.*, s. 99-100; İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitâbı*, s. 52-53.

⁶⁹ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 36-38. Krş. İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitâbı*, s. 39 vd.

Hindistan, Afrika gibi farklı bölgelerdeki müslümanların durumuna değinen eser,⁷⁰ her milletin kendi dili ile ibâdet edilebileceğini ifade ederek son bulur. Ancak burada dua etmek ile ibâdet etmek iç içe verildiği için örneğin namazın hangi dille kılınacağı sorusu cevapsız kalır.⁷¹

Müfredâtın talep ettiği hususları işlerken müellifin en zorlandığı aşama, din ve devlet işlerinin ayrımı olmuş gibidir. Bu meseleye muhtelif yerlerde temas eden eserden ‘temsil gücü kuvvetli olan’ bir nakil yapıp bu alıntıyı, kullanılan bilgi ve anlayış açısından tetkik etmenin, arzulan din, peygamber ve ashâb algısının netleşmesine fırsat vereceği düşünülebilir. Müellif, din ve devlet ilişkileri bağlamında öncelikle “Siz dünya işlerini daha iyi bilirsiniz”⁷² hadisine değinir.⁷³ Bu hadisten din-dünya işlerinin ayrıldığı sonucuna ulaşan Yusuf Ziya “Niçin din işleri ile dünya işleri birbirinden ayrıdır?”⁷⁴ şeklindeki farazî bir soruyu şöyle cevaplamıştır:

Çünkü din işleri asla değişmez; Allah her zaman birdir, peygamber her zaman haktır. Dünya işleri ise zamana, ihtiyaca göre değişir. Meselâ, ecnebî memleketinden gelecek olan eşyadan gümrük resmi zamana göre az veya çok alınır. Her vilâyet halkından yollara olan ihtiyaç nispetinde tarik bedeli alınır. Bu gibi işleri milletin iradesi ile vaz edilen kanunlar ve talimatnameler tayin eder. Bunlara din karışmaz. Eğer din bu gibi şeylere karışacak olursa gümrük resmi alamayız ve ecnebîler memleketimize istediği gibi mal getirir, paramızı çekerler, biz de mahvoluruz.

Din ile dünya işlerini birbirine karıştırmaktan, şu misallerde olduğu gibi binlerce fenâlık çıkmıştır. Bunun için Peygamberimiz bu gibi fenâ yollara sapmayalım diye, din ve dünya işlerini daha kendi zamanında ayırmıştır.

Meselâ Mekke İslâm eline geçtiği zaman Peygamberimiz, Attâb isminde bir genci dünya işlerini bakmak için tayin etmiş, Muâz hazretlerini de İslâm dinini öğretmek için Mekke’de bırakmıştı. Bedir muhârebesine giderken Medine’de dünya işleri için Ebû Lübâbe’yi, imâmlık için İbn Ümmi Mektûm’u bıraktı.

Bunlar daha Hz. Peygamber zamanında din ile dünya işlerinin ayrı tutulduğunu gösterir.

Peygamberimiz vefât ettikten sonra bir gün Ebû Bekir es-Sıddîk hazretlerine ashâbdan Muâviye müracaat etti. “Biz” dedi “eşraftanız. Bize Peygamberimiz Kur’ân’daki âyet mûcibince hazine

⁷⁰ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 42-9. Dünyadaki müslümanların durumuna Gölpınarlı (bk. *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, s. 95-6) ve İbrahim Hilmi de (*Türk Çocuğunun Din Kitabı*, s. 45 vd) değinmektedir.

⁷¹ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 53-4. Aynı mesele Gölpınarlı (bk. *a.g.e.*, s. 101-2) ve İbrahim Hilmi’nin (bk. *Türk Çocuğunun Din Kitabı*, s. 54-6) metinlerinde de yer alır. Türkçe ibâdet hakkındaki ilk teklif II. Meşrutiyet döneminde dillendirilmişse de (bk. Cündioğlu, *Bir Siyasi Proje Olarak Türkçe İbâdet*, s. 25) Türkçe namaz teşebbüsü 1926 senesinde vuku bulmuştur (Cündioğlu, *a.g.e.*, s. 63-79). Dolayısıyla ders kitabındaki Türkçe ibâdetle ilişkin ifadeler bu bağlamla ilgili gibidir. Aslına bakılırsa Yusuf Ziya’nın Türkçe Kur’ân ve ibâdet hakkındaki kanaatleri, buradaki görüşlerinden farklıdır. Onun, kendisini “şâkirdiniz ve oğlunuz” diye tanıtarak, *Meânî-i Kur’ân*’ı hakkında İzmirli İsmail Hakkı’ya tevcih ettiği yedi soru bu durumu teyit eder (bk. “Meânî-i Kur’ân, Kur’ân Tercemesi Hakkında Münâkaşa ve İzmirli İsmail Hakkı Bey’den İstîzâh”, s. 163-4). Türkçe ibâdet projesinin daha sistemli olarak 1932 senesi Ramazan ayında uygulamaya konulmuştur (konu hakkında etraflı bilgi için bk. Cündioğlu, *Türkçe Kur’an ve Cumhuriyet İdeolojisi*, s. 9-121).

⁷² Müslim, Fezâil 139-141. Müellif, Müslim’in naklettiği üç farklı rivayetin sonuncusunda geçen ifadeyi merkeze almıştır. Rivayetler şöyledir: 1- “Eğer bu onlara fayda veriyorsa, bunu yapınlar. Ben sadece bir tahminde bulundum. Tahminden dolayı beni muâheze etmeyin. Ancak ben size Allah’tan [gelen] bir şey söylersem ona tutunun. Zira ben asla Allah adına yalan söylemem.” 2- “Ben de bir beşerim. Size dininiz namına bir şey emrettiğimde ona tutunun. Herhangi bir şahsi kanaati emrettiğimde, bilin ki ben sadece bir beşerim.” 3- “Siz, dünyanızın işlerini daha iyi bilirsiniz.” Bu rivayetten de din-dünya işlerinin nasıl şekillendirileceği değil, bazı tecrübelerle şekillenmiş tarım metotlarına başvurmak gerektiği anlaşılır.

⁷³ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 15. Krş. *İlk Mekteplerin Müfredât Programı*, s. 48-9.

⁷⁴ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 16.

para verirdi. Şimdi yine o hakkımızı istiyoruz.” Ebû Bekir es-Siddîk “maliye vekili Hz. Ömer’dir, ona gidiniz” cevabını verdi. “Şu halde bir tezkere yaz Ömer’e götürelim” dediler. Ebû Bekir düşündü. Ve tezkereyi yazdı. Bunlar tezkereyi aldılar Hz. Ömer’e götürdüler.

Ömer tezkereyi okudu, “hayır, ben size para vermem” cevabını verdi. Bunlar da “pekâlâ sen Kur’ân’ı inkar mı ediyorsun” diyerek âyeti okudular.

Hz. Ömer, “ben o âyetin niçin nâzil olduğunu bilirim, şimdi zaman değişti. O gibi tedbirlere lüzum kalmadı” cevabını verdi.

Bunlar tekrar Ebû Bekir’e gittiler. “Ey Ebû Bekir halife sen misin yoksa Ömer mi” dediler, Ebû Bekir “eğer arzu ederse Ömer’dir” cevabını verdi.

Bu suretle Ebû Bekir de Ömer’in fikrini tasdik etti. Bu da gösteriyor ki, zaman değiştikçe dünya işleri değişiyor ve bu gibi işlerde akıl ile ilim hâkimdir. Din işleri değişmez.⁷⁵

Bizzat Peygamberimiz “ben ancak sizin gibi bir insanım, insanın fikri doğru ve yanlış olabilir. Yalnız ‘Allah emreder’ dediğim şeyde Allah’a karşı yanlışlık etmem” demiştir. Yani din namına söylediğim şeylerde şüpheye mahal yoktur. Fakat sâir husûsatta ben de insanım demek istemiştir. Bunu Peygamberin ashâbı bildiği için Peygamberimiz, kendilerine bir şey emrettiği zaman kendisine sorarlar, bu sözü Allah tarafından mı yoksa kendiliğinden mi söylediğini öğrenirler ve fikirlerini beyân ederlerdi.

Bunlar Müslümanlığın ruhunu bildikleri için ilk zamanlarda Müslümanlar çok ilerlediler. Sonraki devirlerde taklit başladı ve Müslümanların şerefi söndü. Bu vakalardan olarak dinin esaslarını anlayalım ve dünya işlerinde de milletin irâdesi ile vaz edilen kanunlara sarılam. Dinimiz ve milletimiz bu suretle yükselecektir.⁷⁶

Görüldüğü gibi yazar, din ile dünya işlerinin ayrı olduğunu yaptığı bazı alıntılarla destekleme yoluna gitmiştir. İlköğretim öğrencilerine hitap eden bir din dersi kitabında bu tarz ifadelerin görülmesinin yarattığı şaşkınlık, kitabın yazıldığı tarihi şartlar ve ilgili müfredât dikkate alındığında bir nebze de olsa atılabilir. Zira eğitimin devlet tekeline alınması, halifeliğin kaldırılması (3 Mart 1924), kılık-kıyafeti düzenlemeye yönelik kanunlar (25 Kasım 1925), tekke ve zaviyelerin kapatılması (30 Kasım 1925), Türk Medenî Kanunu’nun yürürlüğe girmesi (4 Ekim 1926) ve daha sonraları harf devrimi (1 Kasım 1928), anayasadan “Devletin dini İslâm’dır” ibaresinin çıkarılması (1928) gibi faaliyetler artık devrin dine bakışının hangi bağlamda şekillendiğini göstermektedir. Bilhassa müfredâta da yer alan laiklikle ilgili tutumların, müellifi din-dünya ayırımını bizzat Hz. Peygamber’e dayandırmaya sevk ettiği anlaşılmaktadır. Laiklik anlayışını meşru bir kılıkta sunmak isteyen ve bu yüzden de onu ‘en iyi örnek olan’⁷⁷ en üst mercie dayandıran müellif, bununla yetinmeyip ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin zihninde farklı bir Hulefâ-i Râşidîn telakkisine kapı aralamaktadır.

3. Bilgi ve Yorum Hataları

Müellif “Niçin din işleri ile dünya işleri birbirinden ayrıdır?” şeklindeki soruya cevaben ‘din işleri asla değişmez’ diyerek söze başlar. Bunun ardından gelen örneklerden anlaşıldığı kadarıyla onun ‘din işleri’nden kastı, inançla ilgili yani itikâdî konulardır. Yoksa İslâm hukukunda değişimin çerçevesi ‘ezmânın tagayyuru ile ahkâmın tagayyuru inkâr olunamaz’⁷⁸ şeklinde ifade edilmiş, ‘mevrid-i nassda

⁷⁵ Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 16-8.

⁷⁶ Osmanlıca baskıda yer almayan bu iki paragraf Latin harfleriyle yapılan baskıya ilâve edilmiştir (Yusuf Ziya, *Dinimiz -Beşinci Sınıf-*, s. 57-8).

⁷⁷ “And olsun Allah’ın Elçisinde sizin için Allah’a ve ahiret gününe kavuşmaya inanan ve Allah’ı çok anan kimseler için, (uyulacak) en güzel bir örnek vardır” (el-Ahzâb 33/21).

⁷⁸ Mecelle, Kavâid-i Külliye, madde-39.

ictihâda mesağ yoktur⁷⁹ kaidesiyle de sınırlandırılmıştır. Yazarın dünya işleri sınıfına soktuğu işler ise İslâm hukukunda ‘değişmezler’ kategorisine dâhil değildir. Ancak bu değişimin nasıllığını belirleyen ‘milletin iradesi’, ‘kanun ve talimatnameler’ gibi muğlâk tabirler değil,⁸⁰ konu hakkında ihtisâs yapmış bilginlerin belli metotlar çerçevesindeki içtihatlarıdır.⁸¹ “Peygamberimiz... din ve dünya işlerini daha kendi zamanında ayırmıştır” ifadesi ciddi bir iddia içerir ve her iddiada olduğu gibi bu iddia da muknî delillerle temellendirilmelidir. Bu durumun farkında olan yazar konu bağlamında bazı örnekler zikretmiştir. Bunların ilki Mekke fethi sonrasındaki bir tatbikattır.

3.1. Örnek-1

Yazarın belirttiğine göre Hz. Peygamber, umresini tamamladıktan sonra Medine’ye dönmeye niyetlenmiş, Mekke’de de Attâb b. Esîd ve Muâz b. Cebel’i bırakmıştır. Siyer kitaplarımızdaki nakillerden anlaşıldığı kadarıyla Muâz insanların dini sorunlarını giderecek ve onlara Kur’ân’ı öğretecektir.⁸² Yazarın buradan çıkardığı sonuç, Hz. Peygamber’in din-dünya işlerini daha kendi zamanında ayırdığıdır. Ancak bu tatbikattan anlaşılan, Hz. Peygamber’in din-dünya ayırımına gittiği değil, Mekkelilere kendi içlerinden bir vali bıraktığı, dini konularda ise daha yetkin olan Muâz b. Cebel’i görevlendirdiğidir. Böylece her bir sahâbî kendi ehil olduğu iş ile ilgilenecektir. Bu bir nevi görev taksimidir. Çünkü elimizde laik dünya görüşünde olduğu gibi Attâb’ın, Muâz b. Cebel’e veya Muâz b. Cebel’in Attâb’a hiçbir şekilde karışmadığına dair herhangi bir bilgi yoktur. Aksine - muhtemelen yazarın da kaynağı olan- İbn İshâk, ilgili yerin hemen devamında insanların aynı sene içerisinde Attâb’ın gözetiminde hac yaptıklarını nakletmektedir.⁸³ Tabî ki İslâm’ın emirlerinden olan hac farîzasının din-dünya şeklindeki kategorili bir dünya algısında tam olarak nereye oturduğunu kestirmek güçtür. Ancak şu söylenebilir ki, burada eksik ve yanlış anlamaya müsait bir surette bilgi aktarımı söz konusudur ve yazarın anladığı biçimde laisizme delil olabilecek nitelikte bir din-dünya ayırımını bu metinden yola çıkarak Hz. Peygamber’e nispet etme imkânı bulunmamaktadır. Çünkü temelde laisizm, modern döneme ait bir kavramdır. Yusuf Ziya’nın temel kaynaklardan devşirdiği ve ilkökul ders kitaplarına dercettiği bilgiler de devrin telakkisi istikametinde yoruma tâbi tutulmuştur ve mevcut haliyle anakronik bir tavrı yansıtmaktadır.

3.2. Örnek-2

Yazarın dile getirdiği ikinci örnek Hz. Peygamber’in Bedir savaşına giderken Medine’de iki görevli bırakması ile ilgilidir. Siyer kaynaklarından öğrendiğimiz kadarıyla İbn Ümmi Mektûm insanlara namaz kıldırarak görevlendirilmiştir. Hz. Peygamber daha sonra da Ravhâ denilen mevkiden Ebû Lübâbe’yi geri çevirmiş ve onu Medine’ye yönetici olarak bırakmıştır.⁸⁴ Burada da laik dünya görüşünü desteklemeye matuf bir din-dünya ayırımı söz konusu değildir. Çünkü elimizde, bu iki sahâbînin birbirlerinin işlerine hiçbir şekilde karışmadıklarına dair herhangi bir bilgi yoktur. Aşikâr olan, Ebû Lübâbe’nin yöneticiliğe daha uygun olduğu, bir topluluğa namaz kıldırarak için aranan şartları ise İbn Ümmi Mektûm’un daha üst düzeyde taşıdığıdır. Kaldı ki, daha başka nakillerden İbn Ümmi Mektûm’un, Hz. Peygamber’in müezzinliğini yaptığını da öğrenebilmekteyiz.⁸⁵

Müellif, bu iki örnekten yola çıkarak, Hz. Peygamber’in din ve dünya işlerini birbirinden ayırdığı gibi ilginç bir sonuca ulaşmıştır. Daha önce zikri geçen müfredâtta ‘din-dünya ayırımı’nın gerekliliğinin

⁷⁹ *Mecelle*, Kavâid-i Külliye, madde-14.

⁸⁰ *İlk Mekteplerin Müfredât Programı*, s. 48-49; Yusuf Ziya, *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, s. 16.

⁸¹ İslâm hukukundaki değişimin imkân ve sınırları için bk. Mehmet Erdoğan, *İslâm Hukukunda Ahkâmın Değişmesi* (İstanbul: M. Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1990).

⁸² İbn İshâk, *es-Sîretü’n-nebeviyye*, s. 588.

⁸³ İbn İshâk, *es-Sîretü’n-nebeviyye*, s. 589.

⁸⁴ İbn Hişâm, *es-Sîretü’n-nebeviyye*, I, 612.

⁸⁵ Buhârî, Savm 17.

çocuklara öğretilmesi telkin edilmektedir. Bir ders kitabının da müfredât dışında hareket etme lüksü olmadığından Yusuf Ziya, İslâm'ın temel kaynakları ile irtibatının olması hasebiyle arzu edilen görüşe uygun düşecek pasajlar aramıştır. Ancak o, metinden yola çıkarak doğruya ulaşma gayesinden ziyade, metinde ille de aradığını/görmek istediğini bulma arzusu ile hareket ettiğiinden zihnindeki çağrışımları temel kaynaklara yansıtmış gibidir.

3.3. Örnek-3

Yusuf Ziya iddialarını destekleme sadedinde bir sahâbe tatbikatına da dikkat çekmektedir. Onun belirttiğine göre Muâviye, Hz. Ebû Bekir'e gelerek Hz. Peygamber'in kendilerine zekâtıtan verdiği payı talep etmiş, Hz. Ebû Bekir onları bir belge ile Hz. Ömer'e göndermiş, Hz. Ömer ise onlara hazineden pay vermesinin mümkün olmadığını, ilgili âyeti bildiğini, bugün ise zamanın değiştiğini dolayısıyla böyle bir eyleme gerek kalmadığını söylemiştir. Yazarın, sorunlu bir şekilde yaptığı bu alıntıdan sonra vardığı hüküm ise şudur: "...zaman değiştiğçe dünya işleri değişiyor ve bu gibi işlerde akıl ile ilim hâkimdir. Din işleri değişmez."

Bu rivayetin -tespit edilebildiği kadarıyla- en erken kaynağı Ya'kûb b. Süfyân el-Fesevî'nin (ö. 277/890) *el-Ma'rife ve't-târîh*'idir. Hâdisenin benzer anlatımları ise İmâm Mâtürîdî'nin (ö. 333/944) *Te'vilâtü'l-Kur'ân* ve Beyhakî'nin (ö. 458/1066) *es-Sünenü'l-kübrâ* isimli eserlerinde de yer alır.

Ebû Süfyân b. Harb, Safvân b. Ümeyye, Akra' b. Hâbis, Uyeyne b. Hısn el-Fezârî, Abbâs b. Mirdâs gibi ileri gelen kimseler, "müellefe-i kulûb/kalpleri İslâm'a ısındırılacaklar" şeklinde nitelenmişlerdir. Bazısı gerçekten müslüman olan, bazısı ise münâfık olarak hayatını devam ettiren bu güç-kuvvet sahibi kimselere Hz. Peygamber, zekât mallarından çeşitli miktarlarda ihsanlarda bulunmaktaydı. Bununla onların İslâm'a yakınlık duymalarını, onların tâbileri üzerinde etkili olmayı ve henüz tam anlamıyla müslüman olmayanları İslâm'a ısındırmayı hedeflemekteydi.

Yukarıda zikredilen üç kaynaktan nakledildiğine göre Hz. Peygamber'in vefâtından sonra bu topluluk Hz. Ebû Bekir'e gelerek⁸⁶ kendilerinin sadece, ürün alınamayan, kar getirmeyen çorak bir toprak parçasına mâlik olduklarını, kendilerine yeni bir arazi verilmesi durumunda orayı ekip-biçeceklerini söylemişlerdir. O da bu talebi kabul etmiş, onlara bu durumu ifade eden bir belge vermiş ve Hz. Ömer'in de bu belgeye şahit tutulmasını istemiştir. Bunun üzerine mezkûr kimseler, o esnada orada olmayan Hz. Ömer'i bir başka yerde devesi ile oyalanırken bulmuş ve ona "Ebû Bekir bu belgedekiler için şahitlik yapmanı istedi. İstersen içindekileri okuyalım veya sen oku" demişlerdir. Hz. Ömer "gördüğünüz gibi meşgulüm, siz okuyun, isterseniz de bekleyin işimi bitirince okuyayım" cevabını vermiştir. Onlar belgenin içeriğini okuduklarında Hz. Ömer onu ellerinden almış ve yırtmıştır. Bunun üzerine onlar da Hz. Ömer'e kötü sözler sarf etmişlerdir.⁸⁷ Hz. Ömer ise Hz. Peygamber'in, kalplerinin ısınması için bu bedeli kendilerine verdiğini ve o zaman İslâm'ın zayıf olduğunu, bugün ise Allah'ın, İslâm'ı kuvvetlendirdiğini ifade etmiş, ardından İslâm'da sabit kalmaları durumunda bir şey yapmayacağını ama durum böyle değilse kılıçların son kararı vereceğini belirtmiştir. Bir başka rivayete göre ise, onların zamanında müslümanlara taş ve kılıçlarla saldırdıklarını, şimdi ise böyle bir iltifata tâbi tutulmalarının doğru olmadığını dile getirmiştir. Hz. Ömer'in bu tavrından rahatsız olan grup Hz. Ebû Bekir'e dönmüş ve serzenişte bulunarak "anlamadık, halife sen misin, Ömer mi" dediklerinde o, "isteseydi o olurdu" veya "Ömer'in onaylamadığı şeyi biz de onaylamayız" cevabını vermiştir.

⁸⁶ Fesevî'nin rivayetinde gelen kimseler Akra' b. Hâbis ve Uyeyne b. Hısn'dır (bk. Fesevî, *el-Ma'rife ve't-târîh*, III, 372]. Mâtürîdî'de nakline göre gelenler Akra' b. Hâbis ve Uyeyne b. Fulan (?) isimleri geçer (bk. *Te'vilât*, VI, 391-392). Beyhakî, Uyeyne b. Hısn ve Akra' b. Hâbis isimlerini verir (bk. *es-Sünenü'l-kübrâ*, VII, 20). İbn Asâkir'in zikrettiği rivayetlerde de ufak-tefek farklılıklar vardır ve hadise sonrasında Hz. Ömer ile Hz. Ebû Bekir arasında geçen konuşma yer alır (bk. *Târîh*, IX, 195-6).

⁸⁷ Fesevî, *el-Ma'rife ve't-târîh*, III, 372; Mâtürîdî, *Te'vilât*, VI, 391.

Ardından Hz. Ömer, Hz. Ebû Bekir ve o kimselerin yanına gelmiş, verilen malın âmme malı olduğunu, dolayısıyla bu kimselere verilmesinin doğru olmadığını söylemiştir.⁸⁸

Görüldüğü gibi metnin geçtiği kaynaklarda *Muâviye* ismi bulunmamaktadır. Bu gelen isimler ise Hz. Peygamber ile uzun müddet arkadaşlık yapan *ashâbdan* değildirler.⁸⁹ Söz konusu olan şey, *para* değil *arazidir* ve onlar bu araziye bir *hak* olarak istememiş, -tabir câizse- kendilerine verilmesini *ricâ* etmişlerdir. Hz. Ömer'in şahitliğini isteyen, bu kimseler değil Hz. Ebû Bekir'dir. Kaynaklarda Hz. Ömer *maliye vekili* olduğu şeklinde bir bilgi yer almamaktadır. Yine görüldüğü gibi bu gelen kimselerin herhangi bir âyet-i kerîmeye atıf yaptıkları ve Hz. Ömer'i ilgili âyeti inkârla suçladıkları da vâki değildir. Hz. Ömer, *âyetin niçin nâzil olduğunu bildiğini* söylememiş, *zamanın değişmesini* gerekçe göstererek *bu gibi tedbirlere gerek kalmadığı* gibi bir şeyi de dile getirmemiştir. Dolayısıyla Hz. Ömer'in demediği bir şeyi Hz. Ebû Bekir'in onaylamasına da imkan bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu kısa alıntıda pek çok yanlış söz konusudur. Özetle yazar, alıntıyı çevirirken ya dikkatli davranmamış ya da kasıtlı olarak işine yarayacak şekilde tercüme/tahrif etmiştir.

Hz. Ömer'in buradaki davranışı ise başka bir gayeye matuftur. O, burada zikri geçen hükmü kaldırmak gibi bir gaye gütmemiş, sadece Hz. Peygamber döneminde 'müellefe-i kulûb'a ayrılan hisseden pay alan ve aynı taleplerle Hz. Ebû Bekir'e gelen *mezkur kimselerin* artık müellefe-i kulûb olma özelliklerini yitirdiklerini, dolayısıyla bu payı alamayacaklarını belirtmiştir. Böylece ilgili şahısların hazineden aldıkları pay onlara artık verilmemiştir.⁹⁰ Yani burada gerçekleşen hadisenin, 'din işlerinin değişmesi' ile değil müellefe-i kulûb olarak nitelenen kişilerin niteliklerinin değişmesi ile ilgisi vardır. Bu hadisenin din işlerinin değişmesi bağlamında ele alınması ise, ne bilgi ne de yorum anlamında arkasında durulamayacak bir iddiadır.

4. Sonuç

Dinin kurucu bir öge olarak zihinlerde ve toplumdaki etkinliğinin azaltılması talebi Cumhuriyet modernleşmesi ile sınırlı bir tavır olmayıp daha üst bir çerçeveden yani süreklilik bağlamında okunmalıdır. Söz konusu talebin bizim coğrafyamız açısından daha istikrarlı ve ulus-devlet mantığı çerçevesinde yürütülmesi ise Cumhuriyet ile mümkün olmuştur. Mevcut idare bu kabulü tahkim etmek için türlü ders kitaplarının yanı sıra din dersi kitaplarını da belli bir kıvamda tutmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda Yusuf Ziya'nın (ve belki Muallim Abdülbaki ile İbrahim Hilmi'nin) 1926 müfredatı çerçevesinde hazırladığı ders kitaplarından hareketle, Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilk mekteplerde sağlıklı bir din eğitimi almanın pek mümkün olmadığı söylenebilir. Hem kullanılan bilgilerin sıhhati sorunu hem ideolojik okumaya tabi tutulan dini terimler hem de bu tarz bir eğitimin dahi uzun soluklu olamayışı böyle bir kanaat doğurmaktadır. Bunların yanı sıra Cumhuriyet'in ilk kuşağının -cemaat ve tarikat kanallarıyla manevî anlamda beslenenler hariç- dine her zaman mesafeli oluşları, en iyimser deyişle onu görmezden gelen tutumlarını, bu yıllardaki din eğitiminin tabiatını göstermek bakımından çok daha sağlam bir delili olarak yorumlamak mümkündür.

Çalışmada konu edinilen Yusuf Ziya'nın din dersi kitabından hareketle tablonun tamamı hakkında konuşmak pek de isabetli olmayacaktır. Ancak -ilgili müfredât ve yine bu müfredât çerçevesinde kaleme alınan Muallim Abdülbâki ve İbrahim Hilmi'nin eserleri de dikkate alındığında- bu kitapların, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki ders materyallerinin keyfiyeti hakkında ciddi istifhâmlar doğurduğu açıktır. İlgili metin, hem ideolojik okumaya tabi tutulan kaynaklar hem de hedeflenen nesli inşa

⁸⁸ Fesevî, *el-Ma'rife ve't-târîh*, III, 372-3; Beyhakî, *es-Sünenü'l-kübrâ*, VII, 20; Mâtürîdî, *Te'vilât*, VI, 391-2; Kâsânî, *Bedâiu's-sanâi'*, II, 469-470. Burada ilgili rivayetin senedinin de ayrıca tetkike tabi tutulması gerekmektedir. Fesevî bu rivayeti "Harun b. İshâk → Muhâribî → Haccâc b. Dînâr → İbn Sîrîn → Abîde" senediyle nakletmiştir. Senedde yer verilen râvilerden İbn Sîrîn ve Abîde es-Selmânî hakkında oldukça övücü tevsik ifadeleri vardır. Diğer üç râvi ise zayıf olmamakla birlikte, bazı açılardan eleştirilmişlerdir.

⁸⁹ Sahâbe tanımındaki farklılıklar için bk. Erul, *Sahabenin Sünnet Anlayışı*, s. 1-13.

⁹⁰ Köse, "Hz. Ömer'in Bazı Uygulamaları Bağlamında Ahkâmın Değişmesi Tartışmalarına Bir Bakış", s. 24.

nasıl bir yöntemin izlendiğini göstermesi bakımından dikkat çekici bir örnektir. Bu durum, ders-kitapları ile sahip olduğu ideolojileri geniş kitlelere aktarmayı ve onları belli bir düşünce ve hayat tarzı bağlamında yeniden şekillendirmeyi arzulayan yönetimler arasındaki ilişkinin belli yıllar (1926-1930) ve belli bir tür (din dersi kitapları) özelinde tespit edilmesi anlamına da gelmektedir.

Kaynaklar

- 1340 Tarihli Orta Mekteb ve Lise Müfredât Programlarına Zeyl, İstanbul: Devlet Matbaası, 1927.
- Abdullah Akın, *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi 1920-1950*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2011.
- Abdülmelik b. Hişâm, *es-Sîretü'n-nebeviyye* (nşr. Mustafa Sakâ, v.dğr.), I-II, Kâhire: Mustafâ el-Bâbî el-Halebî, 1375/1955.
- Açıklamalı Mecelle (Mecelle-i Ahkâm-ı Adliye)* (haz. Ali Himmet Berki), İstanbul: Hikmet Yayınları, 1978.
- Ali Fuad Başgil, *Din ve Laiklik*, İstanbul: Yağmur Yayınları, 2012.
- Arzu M. Nurdoğan, *Osmanlı Modernleşme Sürecinde İlköğretim (1869-1922)* (doktora, 2005), M. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atatürk'ün Bütün Eserleri*, I-XXIII, Kaynak Yayınları, İstanbul 1998-2008.
- Bernard Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu* (trc. Metin Kıratlı), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1991.
- el-Beyhakî, Ahmed b. el-Hüseyn b. Ali, *es-Sünenü'l-kübrâ*, Dâiretü'l-Maârifî'l-Osmâniyye, Haydârâbâd 1352/1933.
- , *Delâilu'n-nübüvve ve ma'rifetü ahvâli sâhibi's-şerîa* (nşr. Abdülmü'tî el-Kal'acî), I-VII, Beyrût: Dâru'l-kütübi'l-ilmîyye, 1408/1988.
- Biröl Caymaz, *Türkiye'de Vatandaşlık, Resmi İdeoloji ve Yansımaları*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2007.
- el-Buhârî, Muhammed b. İsmâîl, *el-Câmiu's-sahîh*, İstanbul: Çağrı Yayınları, 1992.
- Bünyamin Erul, *Sahabenin Sünnet Anlayışı*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 2005.
- Cihan Aktaş, *Tanzimat'tan Günümüze Kılık-Kıyafet ve İktidar -I-*, Nehir Yayınları İstanbul 1991.
- Dücane Cündioğlu, *Türkçe Kur'an ve Cumhuriyet İdeolojisi*, İstanbul: Kitabevi, 1998.
- , *Bir Siyasi Proje Olarak Türkçe İbâdet*, I, İstanbul: Kitabevi, 1999.
- Ebû Bekir Alâuddîn Ebû Bekir b. Mes'ûd b. Ahmed el-Hanefî el-Kâsânî, *Bedâiu's-sanâi' fî tertîbi's-şerâi'* (nşr. Ali Muhammed Muavvîd, Âdil Ahmed Abdulmevcûd), Beyrût: Dâru'l-Kütübi'l-İlmîyye, 1418/1997.
- Ebû Mansur Muhammed b. Muhammed el-Mâtürîdî, *Te'vilâtu'l-Kur'ân* (nşr. Ertuğrul Boynukalın-Bekir Topaloğlu), I-XIX, İstanbul: Mizan Yayınevi, 2006.
- Erdal Aslan, "Türkiye Cumhuriyeti'nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı: '1924 İlk Mektepler Müfredât Programı'", *İlk Öğretim Online*, 2011, X, sy. 2, s. 717-734.
- Ergün Yıldırım, "Din Dersi Kitapları Deneyimi (1923-1950)", *Türkiye'de Sivil Toplum ve Milliyetçilik* (ed. Stefanos Yerasimos-v.dğr.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2001, s. 609-616.
- Erkan Küp, *Yusuf Ziya Yörükân'ın Dinler Tarihi Bilimindeki Yeri* (yüksek lisans, 2010), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Fatih Tuğluoğlu-Tuncay Tunç, “1926 İlköğretim Müfredâtı ve Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Ekonomik Hedefleri”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 2010, XXVI, sy. 76, s. 55-92.
- el-Fesevî, Ya’kûb b. Süfyân, *el-Ma’rife ve’t-târîh* (nşr. Ekrem Ziya el-Ömerî), Medîne: Mektebetü’l-dâr, I-IV, 1410/1989.
- Fevziye Abdullah Tansel, “Arap Harflerinin İslâhı ve Değiştirilmesi Hakkında İlk Teşebbüsler ve Neticeleri (1862-1984)” *Bellekten*, Ankara 1953, sy. 66, s. 223-249.
- Fusun Üstel, “*Makbul Vatandaş*”ın Peşinde, İletişim Yayınları, İstanbul 2004.
- Geoffrey Lewis, *Trajik Başarı Türk Dil Reformu* (trc. Mehmet Fatih Uslu), İstanbul: Paradigma Yayıncılık, 2007.
- Gotthard Jaschke, *Yeni Türkiye’de İslâmlık* (trc. Hayrullah Örs), Ankara: Bilgi Yayınevi, 1972.
- Hakan Öztürk, “1923-1938 Yılları Arasında Din Derslerinde Okutulan Kitaplarda Hz. Muhammed Tasavvuru”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2012, 17:1, s. 85-102.
- el-Hâkim, Muhammed b. Abdullah en-Neysâbü’rî, *el-Müstedrek ale’s-Sahîhayn*, Haydarâbâd: Dâru’l-kütübi’l-ilmîyye, 1915.
- Hayrûnisa Alp, *Tevhid-i Tedrisat’tan Harf İnkılâbına İlköğretim (1924-1928)* (doktora, 2009), İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Henry Elisha Allen, *The Turkish Transformation-A Study in Social and Religious Development*, New York: Greenwood Press, 1968.
- Hilmi Ziya Ülken, “Yusuf Ziya Yörükân”, *AÜİFD*, Ankara 1954, III, sy. I-II, s. 89-91.
- Hüsamettin Arslan, *Epistemik Cemaat -Bir Bilim Sosyolojisi Denemesi-*, İstanbul: Paradigma Yayıncılık, 2007.
- Hüseyin Atay, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi -Medrese Programları, İcazetler, İslahat Hareketleri-*, İstanbul: Dergah Yayınları, 1983.
- İbn Asâkir, *Târîhu medîneti Dımaşk* (nşr. Muhîbuddîn Ebû Saîd Amrevî), I-LXXX, Beyrût: Dâru’l-Fıkr, 1415-1421/1995-2001.
- İlber Ortaylı, *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, İstanbul: Hil Yayın, 1983.
- , “Millet Kimliği”, *Türkiye Günlüğü Dergisi*, Ankara Mart-Nisan 1998, sy. 50, s. 5-8.
- İlhan Başgöz-Howard E. Wilson, *Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk*, Ankara: Dost Yayınları, 1968.
- İlk Mekteplerin Müfredât Programı*, İstanbul: Devlet Matbaası, 1927.
- İlköğretim Müfredât Programı*, İstanbul 1930.
- İsmail Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1999.
- İsmail Kara, *Türkiye’de İslâmcılık Düşüncesi I*, İstanbul: Kitabevi, 1997.
- , *Şeyh efendinin Rüyasındaki Türkiye*, İstanbul: Dergah Yayınları, 2008.
- , “Cumhuriyet Türkiye’sinde Dinî Yayıncılığın Gelişimi Üzerine Birkaç Not”, *Toplum ve Bilim*, 1985, sy. 29-30, s. 153-177.
- İsmet Parlak, *Türkiye’de İdeoloji-Eğitim İlişkisi: Erken Dönem Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme* (doktora, 2005), Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kâzım Öztürk, *Türkiye Cumhuriyeti Hükûmetleri ve Programları*, İstanbul: Ak Yayınları, 1968.

- Kemal Beydilli, "Hünkâr İskeleyi Antlaşması", *DİA*, XVIII, 488-490.
- Kemal İnal, *Eğitim ve İktidar-Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*, Ankara: Ütopya, 2004.
- Louis Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (trc. Yusuf Alp-Mahmut Özışık), İstanbul: İletişim Yayınları, 1994.
- Mehmet Erdoğan, *İslâm Hukukunda Ahkâmın Değişmesi*, İstanbul: M. Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1990.
- Mehmet İpşirli, "İslahat", *DİA*, XIX, 170-174.
- Meltem Narter, *Cumhuriyet Algısı -Siyasetin Gençlerin Kimliğindeki Yeri-*, İstanbul: Alfa Yayınları, 2004.
- Mete Tunçay, *Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek-Parti Yönetiminin Kurulması (1923-1931)*, Ankara: Yurt Yayınları, 1981.
- Muallim Abdülbaki [Gölpınarlı], *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri: Atatürk Dönemi Ders Kitabı*, İstanbul: Kaynak Yayınları, 2005.
- , *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri-Dördüncü Sınıf*, İstanbul: Tefeyyüz Kitâbhânesi, 1928-1929.
- , *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersler-Sınıf: 3* (İstanbul: Şirket-i mürettibiye matbaası, 1929.
- Muhammed b. İshâk b. Yesâr, *es-Sîretü'n-nebeviyye* (nşr. Ahmed Ferîd el-Mezîdî), Beyrût: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1424/2004.
- Murat Memiş, *Yusuf Ziya Yörükân'ın Kelam Alanındaki Çalışmaları* (yüksek lisans, 1999) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mustafa Gündüz, "II. Abdülhamid Dönemi Eğitimi ve İdeolojisi Üzerine Araştırmalar", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2008, VI, sy. 12, s. 243-286.
- Mustafa Oral, *İmparatorluktan Ulusal Devlete Türkiye'de Tarih Anlayışı (1908-1937)* (doktora, 2002), Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Mustafa Özodaşık, *Cumhuriyet Dönemi Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çalışmaları 1923-1950*, Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları, 1999.
- Mümtaz'er Türköne, *Türk Modernleşmesi*, İstanbul: Lotus Yayınevi, 2006.
- Müslim b. Haccâc el-Kuşeyrî en-Nîsâbûrî, *el-Câmiu's-sahîh*, I-III, İstanbul 1412/1992.
- Niyazi Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, ts.
- Nur Vergin, "Kişisel Tarih ve Kimlik İnşası: Nasıl Türk Olunur?", *Doğu-Batı*, Ankara 2011, sy. 56, s. 13 vd;
- Osman Nuri Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul 1977.
- Saffet Köse, "Hz. Ömer'in Bazı Uygulamaları Bağlamında Ahkâmın Değişmesi Tartışmalarına Bir Bakış", *İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi*, Konya 2006, sy. 7.
- Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınları, 1996.
- Şerif Mardin, *Türk Modernleşmesi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2007.
- Şükrü Hanioğlu, "Batılılaşma", *DİA*, V, 148-152.
- Tüccârzâde İbrahim Hilmi [Çığırçan], *Türk Çocuğunun Din Kitâbı-Üçüncü Sınıf*, İstanbul: Kitâbhâne-i Hilmi, 1928.

- , *Türk Çocuğunun Din Kitâbı-Dördüncü Sınıf*, İstanbul: Kitâbhâne-i Hilmi, 1928.
- , *Türk Çocuğunun Din Kitâbı-Beşinci Sınıf*, İstanbul: Kitâbhâne-i Hilmi, 1928.
- , *Çocuklara İlk Ma'lûmât-i Diniyye*, İstanbul: Kitâbhâne-i Hilmi, 1926.
- , *Müslüman Çocuk-Yeni İlmihâl*, İstanbul: Mahmud Bey Matbaası, 1326.
- Yasin Aktay, *Türk Dininin Sosyolojik İmkânı -İslâm Protestanlığı ve Alevilik-*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2006.
- Yaşar Kutluay, "Yusuf Ziya Yörükân'ın Makaleleri", *AÜİFD*, Ankara 1954, III, sy. 1-2, s. 93-95.
- Yavuz Köktaş, "Yusuf Ziya Yörükân ve *İslâm Dini Tarihi* Adlı Eserindeki Hadîs ve Sünnetle İlgili Düşünceleri", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Samsun 2004, IV, sy. 2, ss. 75-93.
- Yusuf Ziya, "Din Tedrîsâtı", *Mihrâb*, 1340/1924, I, sy. 23, s. 785-789.
- , "Meânî-i Kur'ân, Kur'ân Tercemesi Hakkında Münâkaşa ve İzmirli İsmail Hakkı Bey'den İstîzâh", *Mihrâb*, 1341/1925, II, sy. 28, s. 159-164.
- , *Din Dersleri, İmân ve İbâdet*, İstanbul: Kanaat Kitabhânesi, 1926.
- , *Peygamberimiz*, İstanbul: Kanaat Kitabhânesi, 1926.
- , *İslâm Dini -Üçüncü Sınıf-Birinci Kitâb-*, İstanbul: Kanaat Kitabhânesi, 1927.
- , *İslâm Dini-Dördüncü Sınıf-İkinci Kitâb*, İstanbul: Kanaat Kitabhânesi, 1927.
- , *Dinimiz -Dördüncü Sınıf Ders Kitabı-*, İstanbul: Kanaat Kitabhânesi, 1929 [Latin Alfabesi].
- , *İslâm Dini -Beşinci Sınıf Ders Kitabı-*, İstanbul: Kanaat Kitâbhânesi, 1927.
- , *Dinimiz -Beşinci Sınıf-*, İstanbul: Kanaat Kitâbhânesi, 1929 [Latin Alfabesi].
- , *İslâm Dini*, İstanbul: Kanaat Kitabhânesi, 1927.
- , *Köy Mektepleri İçin Dinimiz*, İstanbul: Kanaat Kitâbhânesi, 1928.
- , "Ahlâkımızın Kökenleri-I", *Kutlu Bilgi*, 1944, I, sy. 1, s.5-9; "Ahlâkımızın Kökenleri-II", II, sy. 2, s. 37-40.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Medya Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül TURAL

Bartın Üniversitesi

atural06@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Burcu DUMAN

Bartın Üniversitesi

dmn.brc@gmail.com

Özet: Sosyal bilgiler dersleri güncel konuları içeren bilim ve teknolojiye yeni yaklaşımları takip eden bir dardır. Sosyal Bilgiler dersleri sosyal medyayı tanıma, medya araçlarını doğru ve etkili kullanma, medya okuryazarlığı kavramı çerçevesinde öne çıkmıştır. Özellikle günümüzde önemli bir iletişim aracı olarak sosyal medya unsurlarının kullanımı artış gösterdiğinden medya okuryazarlığı kavramı da eğitim ortamlarında daha fazla ilgi çekmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler öğretim programının medya okuryazarlığı açısından incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler 2018 öğretim programı medya okuryazarlığı bakımından ele alınmıştır. Araştırma yapısı itibarıyla betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doküman olarak ele alınmış olup veriler doküman inceleme toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde doküman analizinden yararlanılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretim programında medya okuryazarlığına, temel beceriler, öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, öğrenme alanları ve kazanımlar başlıklarında yer verildiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı, Medya Okuryazarlığı.

Examination of Social Studies Curriculum in Terms of Media Literacy

Abstract: The social studies course is an essay that follows the latest developments in science and technology, including current topics. Social Studies classes have come to the forefront in recognizing social media, using media tools accurately and effectively, media literacy. Especially today, the use of social media elements as an important means of communication is increasing, so the concept of media literacy attracts more attention in educational environments. The main purpose of this research is to examine the social studies curriculum in terms of media literacy. In line with this main objective, the social sciences 2018 curriculum was dealt with in terms of media literacy. It is a descriptive work in terms of research structure. In the data collection process of the research, the 2018 Social Studies Course Curriculum was dealt with as a document and the data of the donor tissue were collected. Analysis of the collected data was made from the analysis of the tissue. In the curriculum of the Social Studies curriculum, it has been seen that media literacy is included in basic skills, points to be considered in the implementation of the curriculum, learning areas and achievements.

Keywords: Social Studies, Curriculum, Media Literacy.

1. Giriş

Sosyal bilgiler dersi birey-toplum ilişkisini geliştirerek, en temelde insanı hedef alan (Yel ve Aladağ, 2015, 137) dinamik ve çok yönlü yapıda süreçleri olan bir derstir. Sosyal bilgiler dersi gerek okul içinde gerekse okul dışı öğrenme-öğretme süreçleri açısından açık yapıya sahiptir. Sosyal bilgiler dersi içinde yürütülen öğretim programına dayalı etkinlik ve uygulamalarının yanı sıra, okul dışı süreçler içerisinde etkili olarak görülen medya ile de yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersi ile yaşadığı çağa ve çevresindeki gelişmelere duyarlı olan, bilinçli, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen bireyler hedeflenmektedir (Kabapınar, 2015, 70). Sosyal Bilgiler Dersinde birey toplum ilişkisinin yanı sıra yaşadıkları çevredeki kurum ve kuruluşlarla ilişki, okul dışı mekânlardan yararlanma, sosyal medya araçlarını doğru ve etkili kullanma önemli görülmektedir (Kurtdeğid Fidan, 2016, 174). Bu noktada, bireylerin günümüzün bilimsel ve teknolojik ortamlarına uyumu aşamasında medya araçlarını doğru şekilde kullanmaları önemli ve gerekli görülmektedir.

Bilimsel ilerlemeler ışığında medya alanındaki gelişmelerle uyumlu olarak, bireylerin hayatları da farklı şekillerde etkilenmektedir. Özellikle medyadaki değişimler sonrasında, hayata bakıştan, politik düşüncelere ve alışveriş alışkanlıklarına kadar pek çok konuda farklılaşmalar yaşanmaktadır (Altun, 2015, 391). Bireylerin fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim süreçlerine medyanın hem olumlu ve hem de olumsuz etkilerinden bahsedilmekte; özellikle çocukların yaşamlarında medyanın yeri gittikçe artmaktadır (RTÜK, 2016). Bu durum, medya okuryazarlığı kavramını ön plana çıkarmaktadır.

Medya okuryazarlığı genel olarak; “Çeşitli türden (görsel, işitsel, basılı, vb.) medya mesajlarına erişebilme, erişilen medyaları eleştirel bakış açısıyla çözümlenip değerlendirebilme ve kendi medya iletilerini üretebilme becerisi” olarak tanımlanmaktadır (RTÜK, 2016). Medya Okuryazarlığının temel noktalarından biri medya içeriğine ulaşabilmede teknolojiyi kullanabilme becerisi; diğeri de sunulan medya içeriğini değerlendirebilme yeteneğidir (Solmaz ve Yılmaz, 2012, 56). Bireylerin medya araçlarını daha verimli kullanmaları ve doğabilecek risklere karşı farkındalık kazanmaları için, medya iletileri ve yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, konu ile ilgili çeşitli ülkelerde sürdürülen çalışmalar, “medya okuryazarlığı” eğitimi olarak ifade edilmektedir (RTÜK, 2016). Çakmak (2010)’a göre medya okuryazarlığı eğitimi güncel yapısıyla ve niteliği ile sadece Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında değil, Hayat Bilgisi, Türkçe, Fen Bilimleri gibi farklı derslerin öğretim programları ile de ilişkilendirilerek verilmesinin zorunlu olduğunu vurgulamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Sosyal bilgiler dersi öğretim programını medya okuryazarlığı çerçevesinde incelemektir. Araştırmanın amacı kapsamında Sosyal Bilgiler öğretim programı - Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları, Öğretim Programlarının Amaçları, Öğretim Programlarının Perspektifi (Değerler / Yetkinlikler), Öğretim Programlarında Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımı, Bireysel Gelişim Ve Öğretim Programları, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Özel Amaçları, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Temel Beceriler, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Yapısı ve 4.- 7. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları başlıklarına göre incelenmiştir (MEB, 2018).

Çalışmanın yenilenen sosyal bilgiler öğretim programı medya okuryazarlığı açısından ele alması ve sosyal bilgiler ile medya okuryazarlığı kavramı ilişkisini ortaya koyması bakımından önemli olduğu ve ilgili alan literatürüne katkı sağlayabileceği düşüncesiyle güncel ve önemli olduğu düşünülmektedir.

2. Yöntem

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kapsamında medya okuryazarlığının ele alındığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı doküman olarak kullanılmış ve araştırmanın verileri bu yolla toplanmıştır. Doküman incelemesi içerik ve kapsam olarak birbiri ile ilişkili olan ve aynı araştırma hedefine hizmet eden materyallerin incelenmesi ve

analiz edilmesi sürecini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 187). Elde edilen veriler doküman analizi ile çözümlenmiştir.

3. Bulgular

Araştırmancının bu bölümünde çalışma sürecinde elde edilen bulgulara ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir. Öğretim programı medya okuryazarlığı açısından incelenirken programın tüm bölümlerinde medya okuryazarlığının doğrudan veya dolaylı olarak yer alıp almadığı araştırılmış ve buna dayalı olarak araştırmacılar tarafından medya okuryazarlığı incelenmiştir.

3.1. Temel Beceriler Açısından Medya Okuryazarlığı

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında amaçlarda ifade edilen ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ile uyumlu olarak öğrenilecek beceriler sıralanmaktadır. Toplam sayısı 27 olan bu becerilerden biri de medya okuryazarlığıdır (MEB, 2018, 9).

3.2. Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar Açısından Medya Okuryazarlığı

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında çeşitli hususlara dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu kapsamda, dijital teknolojideki gelişmelerle birlikte vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili ortaya çıkan bir takım durum ve sorunlara dikkat çekilmekte; öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek için ders içi ve ders dışı etkinliklerin önemine değinilmektedir (MEB, 2018, 10). Bu noktada, vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar arasında sosyal medya unsuru da yer almaktadır. Medya okuryazarlığı açısından sosyal medya kullanımı önemli görülmektedir.

3.3. Öğrenme Alanları Açısından Medya Okuryazarlığı

4. sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili *“Bu öğrenme alanı işlenirken dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği gibi değerlerle öz denetim ve dijital okuryazarlık gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.”* ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018, 18). Burada, geliştirilmek istenen beceriler arasında dijital okuryazarlık becerisi de bulunmaktadır. Doğrudan medya okuryazarlığı ifadesi geçmese de bu öğrenme alanına ait kazanımların medya okuryazarlığını geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

7. sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanında da *“Bu öğrenme alanı işlenirken özgürlük ve sorumluluk gibi değerlerle iletişim ve medya okuryazarlığı gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.”* açıklaması yer almaktadır. (MEB, 2018, 23). Bu sınıf düzeyinde doğrudan medya okuryazarlığının üstünde durulmaktadır. Ayrıca, medya okuryazarlığına yönelik kazanımların da olduğu dikkat çekmektedir.

3.4. Kazanımlar Açısından Medya Okuryazarlığı

4. sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı kapsamında yer alan SB.5.4.2. kodlu *“Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.”* kazanımı medya okuryazarlığı ile ilişkilidir. (MEB, 2018,18). Nitekim, bu kazanım gerçekleştirilmeye çalışılırken medya okuryazarlığı üzerinde durulması istenmektedir. Ayrıca, SB.5.4.3. kodlu *“Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.”* Kazanımı da medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilebilir. Bu kazanımla ilgili olarak Mesafeli alışveriş, güvenli İnternet kullanımı, kimlik hırsızlığı gibi konular vurgulanmaktadır.

6. sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanı kapsamında yer alan SB.6.7.4. kodlu *“Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.”* kazanımı medya araçlarına yönelik farkındalığa dikkat çekmektedir. Bu kazanımla ilgili olarak *“Kültürümüze ait olmayan unsurların, medya araçları yoluyla toplum hayatını nasıl etkilediği fark ettirilir.”* açıklaması yapılmıştır (MEB, 2018,22).

7. sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı kapsamında yer alan SB.7.1.3. kodlu *“Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.”* kazanımı medya okuryazarlığını geliştirmeye yöneliktir.

Programın uygulanmasına yönelik olarak TV, İnternet, akıllı telefon gibi bir iletişim kanalının seçilip bireyler arasındaki iletişimi ve toplumsal açıdan kültürü nasıl değiştirdiğine yönelik çalışmalar yapılması istenmektedir (MEB, 2018,22).

Öğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde belirgin biçimde üç kazanımın doğrudan medya okuryazarlığı ile ilgili olduğu görülmektedir. 5. Sınıf düzeyinde ise doğrudan medya okuryazarlığına değinilmemektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının medya okuryazarlığı yönüyle incelendiği araştırmamızın bu bölümünde, bulgulara dayalı sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretim programında medya okuryazarlığına, temel beceriler, öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, öğrenme alanları ve kazanımlar başlıklarında yer verildiği görülmüştür. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında temel beceriler başlığı altında medya okuryazarlığı, Sosyal bilgiler dersinde geliştirilecek beceriler arasında ifade edilmiştir. Sosyal medya vurgusu ile de öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar arasında sayılmıştır. 4. sınıf düzeyinde Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında; 7. sınıf düzeyinde ise Birey ve Toplum öğrenme alanında medya okuryazarlığına yer verildiği görülmüştür. 4. Sınıf düzeyinde medya okuryazarlığı dijital okuryazarlık ile ilişkisi bağlamında değerlendirilmiştir. 4. , 6. ve 7. Sınıf düzeylerinde medya okuryazarlığı ile ilgili kazanımların yer aldığı görülürken; 5. sınıf düzeyinde her hangi bir kazanımda medya okuryazarlığı konusuna değinilmemiştir. Çakmak ve Altun (2013)'ün İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi başlıklı araştırmaları sonuçları bakımından bu araştırma ile uyumludur. Altun ve Çakmak (2013) İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi adlı araştırmalarında, yapmış oldukları içerik analizi sonucunda medya okuryazarlığını “Sağlık Eğitimi” ve “Sosyal Bilgiler” olmak üzere iki ana başlık altında ele almışlardır. Çalışmalarının sonucunda, sosyal medyayı doğru kullanma ve bilinçli tüketici olma vurgusunu sosyal bilgiler başlığında belirtmişlerdir. Bu bakımdan yapmış oldukları araştırmanın bu çalışmayı desteklediği düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçları çerçevesinde, Sosyal bilgiler derslerinde tüm sınıf düzeylerinde ve tüm öğrenme alanlarını kapsayacak şekilde medya okuryazarlığı kavramına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Altun, A. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sosyal Medya. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 390-414). Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, A. ve Çakmak. (2013). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(1): 237-254.
- Çakmak, E. (2010). İngiltere ve Türkiye’deki İlköğretim Medya Okuryazarlığı Eğitimi program ve Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çakmak, E. ve Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(2), 152-170.
- Kabapınar, Y. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında “Okul Dışı Öğrenme”ye Bakmak: ‘Bize Her Yer Sınıf Bize Her Yer Öğrenme Ortamı’. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 43-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurtdede Fidan, N. (2016). Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sosyoloji. R. Turan ve T. Yıldırım (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ss. 165-184. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar. Ankara.
- RTÜK. (2016). Medya Okuryazarlığı Nedir? <https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr>

- Solmaz, B. ve Yılmaz, A. R. (2012). Medya Okuryazarlığı Araştırması ve Selçuk Üniversitesi'nde Bir Uygulama. Selçuk İletişim, 7 (3), 55-61.
- Yel, S. Ve Aladağ, s. (2015). Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi. M. Safran (Ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi. ss.119-150. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Girişimcilik Becerisi Açısından İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Burcu DUMAN

Bartın Üniversitesi

dmn.brc@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül TURAL

Bartın Üniversitesi

atural06@gmail.com

Özet: Sosyal Bilgiler bireysel ve toplumsal gelişimi destekleyen disiplinler arası derslerden biridir. Sosyal Bilgiler dersi, yapısı ve içeriği bakımından sosyalleşmeyi ve girişimciliği desteklemektedir. Özellikle son yıllarda bilim, teknoloji ve sosyal değişimler göz önüne alınarak bir beceri olarak girişimcilik de ön plana çıkmıştır. Toplumların ilerleyişi ve kültürel gelişim için girişimci bireylere ihtiyaç vardır. Sosyal Bilgiler dersleri de en temelde etkin ve iyi vatandaş yetiştirmeyi önemsemektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler derslerinde girişimcilik kavramının bir beceri olarak ele alınması son yıllarda önem kazanan güncel bir husustur. Bu noktada tüm bu değişimler için kılavuz olarak öğretim programları esas alınmakta ve uygulamalar öğretim programları çerçevesinde şekillenmektedir. Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretim programının girişimcilik becerisi açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler 2018 öğretim programı girişimcilik becerisi bakımından ele alınmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı bir doküman olarak incelenmiş olup verilerin çözümlenmesinde doküman analizinde yararlanılmıştır. Girişimcilik, birey nitelikleri, yetkinlikler, temel beceriler, öğrenme alanları ve kazanımlar açısından öğretim programında yer almaktadır. Çeşitli öğrenme alanları ve sınıf düzeylerinde girişimcilik becerisinin gelişimine yönelik kazanım ifadelerine rastlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı, Girişimcilik, Beceri.

Examination of Social Studies Curriculum in terms of Entrepreneurship Skill

Abstract: The Social Studies course supports socialization and entrepreneurship in terms of structure and content. Especially in the last years, entrepreneurship has come to the forefront as a skill by considering science, technology and social changes. Entrepreneurial individuals are needed for the advancement of societies and cultural development. Social Studies classes are also most important to educate effective and good citizens. In this context, considering the concept of entrepreneurship as a skill in social studies courses is a current subject that has gained importance in recent years. At this point, instructional programs are taken as a guideline for all these changes and they are shaped by the curricula of the application programs. In this research, it is aimed to examine the social sciences curriculum in terms of entrepreneurial skills. For this purpose, the Social Sciences 2018 curriculum was dealt with in terms of entrepreneurship skills. Research is a qualitative study. The Social Studies Curriculum in 2018 has been examined as a document and the analysis of the data has been utilized in the analysis of the tissue. Entrepreneurship is included in the curriculum in terms of individual qualifications, competencies, basic skills, learning areas and achievements. There are various learning areas and achievement expressions for the development of entrepreneurial skills at the class level.

Keywords: Social Studies, Curriculum, Entrepreneurship, Skill.

1. Giriş

Bilim ve teknolojideki ilerlemeler ile birlikte, toplumlar için gelişim ve sosyal değişimler de önem kazanmıştır. Gelişmiş bir topluma ulaşma amacından hareket ile eğitim-öğretim çalışmalarında da daha yenilikçi fikirler ön plana çıkmıştır. Bu yapılanma içerisinde okul içi ve okul dışı süreçler yeniden kurgulanmakta, öğretim programları da güncel gelişmeler ve ihtiyaçlar çerçevesinde revize edilmektedir. Öğretim programlarında yenileşmeye giden derslerden biri de Sosyal bilgilerdir.

Sosyal bilgiler dersi, bireyin kişisel-sosyal-toplumsal gelişimini sağlayarak sosyalleşmesini ve toplum ile uyum içerisinde toplumsallaşma sürecine katılmasına çalışmakta olan çok yönlü yapıda - disiplinler arası bir derstir (Doğanay, 2002, 16). Sosyal bilgiler dersi kapsamında bireylere kazandırılması gerekli görülen çeşitli kazanımlar ve beceriler olduğu bilinmektedir. Bu hususlara bakıldığında bu temel amaçların hemen hemen hepsinin toplumların kültürel birikim hazinesine önemli vurgu yaptığı, dolayısıyla bu amaçlara ulaşabilmek için sosyal bilgiler dersinde birey-toplum ilişkisinin olumlu şekilde kurulmasının önemli ve gerekli olduğu söylenebilmektedir (Deveci, 2009, 2). Bu bağlamda yenilenen Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile birlikte, Sosyal bilgiler dersi kapsamında geçmişten, günümüze hedeflediği iyi, etkin ve aktif vatandaş yetiştirme amacına ek olarak, bilimsel-teknolojik gelişmeleri takip eden, yaşadığı çevreye duyarlı, yenilikçi fikirlere açık olan girişimci bireyler yetiştirilmesi de vurgulanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programları için özellikle birey-aile ve okul ilişkisi içerisinde çok yönü düşünen, çevresine duyarlı, sosyal bilgiler içe sosyal bilimlerin ilişkisini kavrayan, farklı becerileri geliştirmiş bireyler yetiştirilmesi açıklanmaktadır (Szymanski Sunal ve Haas, 1993, 5).

Bu hususlar içerisinde ön plana çıkan girişimcilik kavramı zaman içerisinde bir beceri olarak yapılanarak öğretim programlarında kendine yer bulmuştur. Özellikle son yıllarda Sosyal bilgiler dersinde girişimcilik kavramına, geliştirilmesi gereken bir beceri olarak bakmak oldukça önemli ve gerekli görülmektedir. Ocak ve Su (2016, 5)'ya göre girişimcilik son yıllarda dünya genelinde ön plana çıkarılarak bireylerde geliştirilmesi hedeflenen bir özellik haline gelmiştir.

Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde girişimcilik kavramının, bireylerin girişimci ruhunu destekleyerek, toplumsal grup ve süreçlere uyumunu kolaylaştırmada; çevresindeki girişimci kişileri tanımada ve yeni fikirler geliştirmesinde destek unsur olacağına da bu açıdan dikkat çekilmektedir (Kabapınar, 2015, 52). Sosyal bilgiler dersi güncel öğretim programında yer alan beceriler içerisinde, girişimcilik becerisi için bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişim ve gelişmelere vurgu yapılarak dikkat çekilmektedir. Her toplumlun güncel konu ve olaylara duyarlı olan, bilinçli bireylere ihtiyacı olduğu ifade edilmektedir. Bu çerçevede toplumların yapı taşı olan bireylerden beklenen rollerde değişim göstermektedir. Günümüzün bilim ve teknoloji çağında artık bireylerden daha girişimci, yenilikçi, iletişim becerileri kuvvetli, empati yeteneği gelişmiş, eleştirel düşünebilen, problem çözme becerilerine sahip, işlevsel ve çok yönlü düşünüp karar alabilen bireyler olmaları beklenmektedir (MEB, 2018, 3).

Bu araştırmanın temel amacı Sosyal bilgiler dersi öğretim programını girişimcilik becerisi kapsamında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretim programı içerisinde yer alan:

- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları
- Öğretim Programlarının Amaçları
- Öğretim Programlarının Perspektifi (Değerler / Yetkinlikler)
- Öğretim Programlarında Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımı
- Bireysel Gelişim Ve Öğretim Programları
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Temel Beceriler

- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Değerler Eğitimi
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı
- 4.- 7. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları (MEB, 2018)

başlıkları incelenmiştir. Çalışmanın güncel öğretim programını çok yönlü ele alma imkânı sunması ve özellikle girişimcilik kavramının bir beceri olarak yeni öğretim programında nasıl ve ne şekilde yer aldığını ortaya koyabilmesi bakımından, ilgili alan literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında girişimcilik becerisinin ele alındığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde Sosyal bilgiler öğretim programı bir doküman olarak ele alınmış olup verilerin toplanmasında doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi en temelde birbiri ile ilişkili olan ve aynı araştırma hedefine hizmet eden materyallerin incelenmesi ve analizi sürecini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 187). Elde edilen veriler doküman analizi ile çözümlenmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışma sürecinde elde edilen bulgulara ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir. Öğretim programı girişimcilik açısından incelenirken programın tüm bölümlerinde girişimciliğin doğrudan veya dolaylı olarak yer alıp almadığı araştırılmış ve buna dayalı olarak araştırmacılar tarafından belirli temalar ortaya çıkarılarak girişimcilik becerisi incelenmiştir. Aşağıda öncelikle girişimciliğin doğrudan ifade edildiği temalara ilişkin tespitler sunulmuştur.

3.1. Birey Nitelikleri açısından Girişimcilik

Öğretim programının giriş bölümünde, günümüzün bilgi ve teknoloji ortamında bireyden beklenen rollere dikkat çekilerek yaşanan değişimler doğrultusunda birey nitelikleri sıralanmıştır. Bu kapsamda sayfa 3 de;

“Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır.”(MEB, 2018) ifadesi yer almaktadır.

Bu cümlede, bilim ve teknoloji ile birlikte yaşanan hızlı sosyal değişim ve dönüşüm ortamlarında girişimci bireylere ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.

3.2. Yetkinlikler Açısından Girişimcilik

Öğretim programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) yer alan sekiz anahtar yetkinliğe yer verilmiştir. Bu yetkinliklerden bir de “İnisiyatif alma ve girişimcilik”tir. Bu kapsamda Sayfa 5 de;

“.....Bu yetkinlik, herkesi sadece evde ve toplumda değil işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş hayatında desteklemekte; toplumsal ve ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir.....” (MEB, 2018) açıklaması dikkat çekmektedir.

Bu açıklama incelendiğinde, özellikle iş ve toplumsal hayat açısından girişimci bireylere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Temel Beceriler Açısından Girişimcilik

Öğretim programında toplam 27 temel beceri yer almaktadır. (MEB, 2018, 9. Girişimcilik de bir beceri olarak Sosyal bilgiler öğretim programındaki temel beceriler arasındadır.

3.4. Öğrenme Alanları Açısından Girişimcilik

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının sadece 5. Sınıf düzeyinde girişimcilik becerisine doğrudan değinildiği görülmektedir (MEB, 2018). Sayfa 10'da;

“Bu öğrenme alanının temelini öğrencilerin girişimci ve bilinçli tüketici becerilerinin geliştirilmesi oluşturur. Ülke ekonomisinde kaynakların sınırlı olduğunu kavramaları, mevcut kaynakları korumak gereğinin önemine inanmaları, kendi ekonomik yaşantısını diğerlerinininkiyle karşılaştırarak farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaları, yaşadığı yerin ekonomik koşullarını inceleyip bu koşulları geliştirmek için çaba göstermeleri beklenmektedir.” ifade yer almaktadır.

Bu ifadede bu öğrenme alanı kapsamında öğrencilerin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Ayrıca, ekonomik koşulları geliştirmede çaba gösteren birey ifadesinin girişimci birey kavramına işaret ettiği düşünülmektedir.

Ayrıca, 4. sınıf düzeyinde Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında girişimcilik becerisinin dolaylı olarak yer aldığı görülmektedir. Bunun ile ilgili ayrıntılı açıklamaya “Kazanımlar Açısından Girişimcilik” başlığında yer verilmiştir.

3.5. Kazanımlar Açısından Girişimcilik

4. sınıf Bilim, Teknoloji Ve Toplum öğrenme alanı kapsamında yer alan SB.4.4.4. kodlu “Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.” kazanımının girişimcilik becerisiyle ilgili olduğu söylenebilir (MEB, 2018,15). Nitekim, bu kazanıma yönelik yapılan açıklamada örnek girişimciler ve onların başarı öyküleri üzerinde durulması gerektiğinden bahsedilmektedir.

5. sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında iş birliği ve yenilikçiliğin yanı sıra girişimcilik becerisinin kazanılmasını amaçlamaktadır. SB.5.5.5. kodlu “İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.” kazanımı doğrudan girişimcilik becerisi ile ilgilidir. Bu kazanımla ilgili “Farklı alanlarda yeni fikirler geliştiren başarılı girişimcilerin çalışmalarından örnekler verilerek öğrenciler yeni fikirler üretmeye teşvik edilir.” açıklamasına yer verilmiştir Benzer şekilde 6. sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında da girişimcilik becerisinden bahsedilmektedir. (MEB, 2018, 18).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde Sosyal Bilgiler Öğretim Programının girişimcilik becerisi açısından incelenmesi ile elde edilen bulgulara ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, öğretim Programının farklı bölümlerinde girişimcilik becerisine yer verildiği görülmüştür. Buradan hareketle birey nitelikleri, yetkinlikler, temel beceriler, öğrenme alanları ve kazanımlar açısından girişimcilikten bahsedildiği anlaşılmaktadır. Birey nitelikleri açısından toplumsal değişime uyum sağlayabilen girişimci bireylerin yetiştirilmesi önemli görülmüştür. Girişimcilik, yetkinlikler açısından, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde yer alan anahtar yetkinliklerden biri olan İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği ile ilişkilendirilerek ifade edilmiştir. Temel beceriler açısından bakıldığında girişimcilik ortak temel beceriler içerisindedir. İki öğrenme alanında girişimcilik becerisi ele alınmıştır. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında 5. Sınıf; Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında ise 4. Sınıf düzeyinde girişimcilik becerisinin işlendiği anlaşılmaktadır. Öğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde belirgin biçimde iki kazanımın girişimcilik ile ilgili olduğu görülmektedir. 6. sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında girişimcilikten bahsedilmesine rağmen doğrudan girişimcilik ifadesinin geçtiği bir kazanıma rastlanmamaktadır.

Çoban ve Akşit (2018)'in 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarını öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutlarında incelediği araştırmaları, bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Sözen ve Ada (2018)'nin de yapmış oldukları araştırma da sonuçları bakımından bu araştırma ile uyumlu görülmektedir. Araştırmanın sonuçları açısından Sosyal Bilgiler öğretim programında girişimcilik becerisine daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Sosyal Bilgiler derslerinde de girişimcilik becerisini destekleyici daha fazla etkinliğe yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Deveci, H. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Kültürden Yararlanma: Öğretmen Adaylarının Kültür Portfolyolarının İncelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(28), ss. 1-19.
- Çoban, O. Ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğrenme Alanı, Kazanım, Kavram, Değer Ve Beceri Boyutları Açısında Karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7 (1), ss. 479-505.
- Doğanay, A. (2002). "Sosyal Bilgiler Öğretimi" *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* Ed. C. Öztürk ve D. Dilek. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında "Okul Dışı Öğrenme"ye Bakmak: 'Bize Her Yer Sınıf Bize Her Yer Öğrenme Ortamı'. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 43-74). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar. Ankara.
- Ocak, G. ve Su, A. (2016). An Evaluation of Entrepreneurship Levels of Prospective Teachers. *Asian Journal of Instruction*, 4(1), ss. 1-16.
- Sözen, E. ve Ada, S. (2018). 2005 VE 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının (Sbdöp) Karşılaştırılması. *E-AJELI (Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction)*, 6 (1), ss. 53-71.
- Szymanski Sunal, C. ve Haas, Mary E. (1993). *Social Studies and the elementary/middle school student*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

1942 Yılı Beden Terbiyesi Talimnamesi'nin Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Özgür YILDIZ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ozgurzyz@gmail.com

Özet: 1940'lı yıllar Türkiye Cumhuriyeti'nin hem iç politikada hem de dış politikada zorlandığı yıllar olmuştur. Tüm dünyanın etkilendiği ve büyük yıkımlara neden olan II. Dünya Savaşı 1940-1945 yıllarında yaşanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti bu dönemde ağır bir sınavdan geçmiştir. Ülkenin savaşa girmemesi için büyük çaba harcanmıştır. Bunun yanında Türkiye ekonomik yönden büyük sıkıntılar çekmiştir.

Sadece Türkiye'nin değil tüm dünya ülkelerinin sıkıntılı bir süreçte olduğu dönemde Eğitim faaliyetlerine önem verilmiştir. Beden Eğitimi de bu faaliyetler arasında yer alan önemli bir ders olarak göze çarpmaktadır. Araştırmada 1942 yılı Beden Terbiyesi Talimatnamesine göre 1940'lı yıllarda Beden Terbiyesine bakış ve beklentiler hakkında bilgi verilmesi amaçlanmıştır.

11 Haziran 1942 tarihinde Beden Terbiyesi Talimnamesi, Mareşal Fevzi Çakmak imzasıyla yayınlanmıştır. Bu talimnamenin orduda tamamen uygulanmasını istemiştir. Bu talimname, ferdin fiziksel olarak güçlenmesi ve beden terbiyesini esas tutarak yetiştirilmesi için hazırlanmıştır. Okullarda ve askerlikte uygulanması için düşünülmüştür.

Jimnastik, boks, hentbol, serbest güreş, dağcılık, kayakçılık, tenis, eskrim, futbol, basketbol, voleybol, hokey gibi sporlar talimnamede ele alınmıştır. Bunların yanında takım oyunları, arazi sporu gibi sporlara da değinilmiştir. Aynı zamanda beden terbiyesinin sadece vücuda yapılan talim olmadığı bir yaşayış tarzı olması gerektiği de vurgulanmıştır.

Kısacası bu çalışmada, 1942 yılı Beden Terbiyesi talimnamesine göre 1940'lı yıllarda Beden Eğitimi nasıl bakıldığı açıklanmıştır. Bunun yanında dönemin şartları da göz önüne alınarak bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Beden Terbiyesi, Talimname, 1942

Evaluation of the 1942 Physical Education Booklet

Abstract: 1940s, the Republic of Turkey and the years he has been forced on domestic policy as well as foreign policy. The whole world is affected and causes great destruction II. World War lived in 1940-1945. The Republic of Turkey has gone through a severe test during this period. Great efforts have been made to prevent the country from entering the war. Besides, Turkey has attracted big trouble economically.

Only when he was in a troubled process of Turkey's not all world countries, attention was given to education activities. Physical Education is also an important lesson among these activities. In this study, it was aimed to give information about the view of body dress and expectations in the 1940s according to the 1942 Physical Education Booklet.

On June 11, 1942, the 1942 Physical Education Booklet was published with the signature of Marshal Fevzi Çakmak. He demanded the full implementation of this Booklet in the army. This Booklet has been prepared for the physical training of the individual with physical strengthening and body decency. It is thought to be implemented in schools and in military service.

Sports such as gymnastics, boxing, handball, free wrestling, mountaineering, skiing, tennis, fencing, soccer, basketball, volleyball, hockey are handled in Booklet. Besides these, sports such as team games and field sports are also mentioned. At the same time, it was emphasized that physical education should be a lifestyle that is not just body training.

In short, in this study, it was explained how Physical Education was considered in the 1940s according to the 1942 Physical Education Booklet. In addition to this, an evaluation has been tried to take into account the conditions of the period.

Keywords: Education, Physical Education, Booklet, 1942.

1. Giriş

Mustafa Kemal Atatürk'ün ölümünün ardından İsmet İnönü Cumhurbaşkanı seçilmiş ve 1938-1950 yılları arasında Türkiye'deki siyasi yönetimin başına geçmiştir. Bu yıllar İnönü dönemi olarak anılmaktadır.

İsmet İnönü dönemi 1939 yılında başlayan II. Dünya Savaşı nedeniyle sıkıntılı geçmiştir. Aynı dönemde 1939 yılında gerçekleşen Erzincan depremi ile Türkiye ikinci büyük problemle karşı karşıya kalmıştır.

Savaş döneminde İnönü'nün başlattığı ve takipçisi olduğu önemli konulardan birisi eğitim olmuştur. İlköğretim seferberliği başlatılmış ve ilk eğitim kursları düzenlenmiştir. Köylere öğretmen yetiştirme hususu ön planda olmuştur.

1938-1946 döneminde İsmet İnönü, Hasan Ali Yücel'i Milli Eğitim bakanı olarak görevlendirmiştir. Hasan Ali Yücel ilkokullara önem vermiş özellikle köylere büyük sayıda ilkokul açılması için çaba göstermiştir. Milli Eğitim Bakanlığını örgütleme çalışmaları yapmıştır. Örgün eğitim kurumlarının artması için çaba göstermiştir. Hasan Ali Yücel'in bakanlığı döneminde 7.862 olan okul sayısı 1945 yılında 14.010'a yükselmiştir. Öğretmen sayısı 17.120 iken 27.317 olmuştur. Yücel döneminde okul sayısında %78, Öğrenci sayısında % 66 ve öğretmen sayısında % 59'luk artış olmuştur.

Hasan Ali Yücel döneminde mesleki ve teknik eğitime önem verilmiş ve erkek teknik eğitimde % 590 oranında artış olmuştur. Hasan Ali Yücel zamanında Köy Enstitüleri açılmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumların sayısı da artmıştır. Birçok Ansiklopedi, sözlük ve ders kitapları basılmıştır.⁹¹ “*Her Sınıfa Mahsus Beden Terbiyesi Talimnamesi*” de bu dönemde yayınlanan 1942 yılında İstanbul Maarif Matbaasında basılan bir eserdir. Bildiride ilgili eserin içeriği ve eğitime yansımaları hakkında kısa bilgi verilmeye çalışılacaktır. 7 kısımdan oluşan talimnamenin içeriği özetle şöyledir.

2. Beden Terbiyesi Talimnamesinin Birinci Kısım

Beden Terbiyesi Talimnamesi, 11 Haziran 1942 yılında Genel Kurmay başkanı Mareşal Fevzi Çakmak'ın “Başemir” olarak yayınladığı aşağıdaki cümleler ile başlamaktadır:⁹²

“BAŞEMİR

1- *Beden terbiyesi talimnamesi çıkarılmıştır. Orduda tamamen tatbikini isterim.*

Bu talimname çıkarılması ile her sınıfa mahsus 1935 basımlı idman talimnamesi hükümden kaldırılacak ve yakılacaktır.

2- *Bu talimnamede kendiliğinden değişiklik yapmak yasaktır.*

Denemelere dayanan gereken değişiklikler ordu ve sınıf müfettişlikleri vasıtasıyla Genelkurmay Başkanlığına bildirilecektir.

Gnkur. Bşk.

Mareşal

Fevzi ÇAKMAK”

⁹¹ Erdoğan Başar, *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920-1960)*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 2004, s.336-377.

⁹² *Her Sınıfa Mahsus Beden Terbiyesi Talimnamesi*, Maarif Matbaası, İstanbul 1942, s. II

Talimnamenin birinci kısmı 7 ana başlıktan oluşmaktadır. Bunlar; Esaslar, Beden terbiyesinin hizmetten sayılışı, sıhhi öğütler, Teşkilat, salahiyet ve mesuliyetler, Öğretme, Müsabakalar ve Malzeme ve kıyafetten başlıklarından oluşmaktadır.

Esaslar kısmında beden eğitiminin öneminden bahsedilmektedir. Özellikle beden terbiyesi; *“ferdin vücudunu pekleştirir, ona kuvvet, mukavemet ve çeviklik vererek başarıma kudretini arttırır. Bunun için bütün talim ve terbiyenin esasını teşkil eder”*⁹³ cümlesiyle talimnamenin esaslar kısmını başında vurgulanan cümle ile talim ve terbiyede ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanında sağlık ile ilgili öğütler verilmektedir. Bu öğütlerden bazıları şöyledir:⁹⁴

1- Çok şiddetli hareketler uzviyete fazla yük getireceğinden zararlıdır. Bunun için ifrat ve tahammülün fevkindeki arzuların önü alınmalıdır. Pek gayretli ve şeref hırsı taşıyanlar birdenbire faaliyetten kalmamaları için çok çalışmak suretiyle kalplerini fazla yormamalıdır.

2- Adalelerin ve dâhili uzuvların çalıştırılması beraber tekâmül ettirilmelidir.

3- Beden terbiyesi talimleri mümkün mertebe açık havada yapılmalıdır. Ancak yüksek hararet derecesinden mühim fark gösteren düşük derecelere alıştırmadan birdenbire çıkış zararlı olabilir.

4- Teneffüs jimnastiği yapılan yerlerin havasındaki rutubet derecesinin fazla olmaması, tozsuz, kokusuz bulunması lazımdır.

5- Beden terbiyesi çalışması yemeklerden hemen sonra yaptırılmamalıdır. Tercihan yemeklerden iki saat sonra başlamalıdır.

6- Uzviyetin gelişmesi ve mukavemet kazanması bakımından beden çalışmalarında vücudun üst kısmı çıplak olmalıdır.

7- Beden terbiyesi yapmadan önce muhakkak sıhhi muayene yapılmalıdır.

8- Harici tesirlere karşı bilhassa nazik bulunan ve incinmelerde tedavisi çok defa uzun süren ve ağır ziya gören göz, kulak, şakak, kalp, mide, böbrek tarafları, karnın ön kısmı, tenasül aletleri ve dizin oynak kısmı gibi vücut nahiyelerine dikkat etmek, boks yaparken, güreşirken ve bilhassa oyun oynarken buraları gözetmek lazımdır.

9- Muntazam uyumak

10-Et ve sebze karışık olarak hazmı kolay yemekler yemek.

11-İyi çiğnemek, ağır ağır yemek ve yemekleri pek sıcak yememek.

12-Susayınca buz gibi soğuk değil ancak sıcak şeyler içerek harareti çabuk yatıştırmak.

13-Zararlı olan ispirotolu içkilerden sakınmak. Tiryakilik şeklinde itiyat haline getirilen kahve, çay, tütün de zararlıdır.

14-Çıplak vücut ile kızgın güneşte tembel, tembel yatmak zararlıdır.

Yukarıda özetle değindiğimiz unsurlara yer verilmiştir. Görüldüğü üzere talimnamenin sağlıklı ilgili kısmında hemen hemen tüm ayrıntılara yer verilmiştir. Özellikle sporcunun sağlığının çok önemli vurgusu yapılmış, terli olarak su içmekten tutunda sporcunun banyosuna kadar tüm detaylar yazılmıştır.

Beden terbiyesi çalışmaları için teşkilatın önemi yine talimnamenin birinci kısmında değinilen hususlardandır. İyi bir teşkilatın, verimli çalışmanın bireysel ve toplu çalışmada başarının sırrı olduğu

⁹³ Her Sınıfa Mahsus Beden Terbiyesi Talimnamesi, Maarif Matbaası, İstanbul 1942, s. 1.

⁹⁴ Her Sınıfa Mahsus Beden Terbiyesi Talimnamesi, Maarif Matbaası, İstanbul 1942, s. 11-23.

vurgulanmıştır. Bunun yanında orduda ve okullarda beden eğitiminin nasıl yapılması gerektiği maddeler halinde açıklanmıştır. Okullardaki teşkilata talimnamenin 59. Maddesinde şöyle yer verilmiştir:⁹⁵

“ Okullarda: Her okul bir beden terbiyesi birliğidir. Her okulun sınıfları da o birliğin aksamını teşkil eder. Sınıf mevcutları 40-50 olanlara birer takım, daha yukarı mevcuttaki sınıflar ise beherin mevcudu 40 veya 50'yi geçmemek suretiyle birkaç takım teşkil eder. bu teşkilat mümkün olduğu kadar sınıfların kısım teşkilatına uydurulmalıdır.... Okul müdürü kendi okulunda teşekkül eden birliğin amiri ve komutanıdır.”

Askeri düzene göre eğitimin verilmesi esas tutulmuştur. Talimnamede özellikle eğitim ve öğretimle ilgili hususlarda yer verilmiştir. Beden eğitimi öğretiminin nasıl olması gerektiği 73-88 maddelerde şöyle verilmiştir:⁹⁶

“Madde73: Öğretme kolaydan güce, ilk hareketten asıl talimlere ve asıl talimlerden de başarıma kudretine doğru inkişaf ettirici olmalıdır. Talimlerde usandırmamak için ara sıra takım oyunları, bayrak yarışları gibi eğlenceli müsabakalar tertibi ile şevk ve neşeyi uyandırıcı hareketler yapılmalıdır.

Madde 74: Milli ve vatani vazife aşkını uyandıran marşlarla mesaiye başlanır. Yürüyüşlerde ve bazı istirahat fasıllarında bunlara devam edilir. Mesai bunların en heyecanlısı ile bitirilir. Bu maksatla İstiklal marşı söylenemez. Bu marş ancak merasime mahsustur.

Madde 75- Talimler haricinde şevk ve neşeyi arttırmak için yapılacak oyunlar tavır ve edalarıyla bir kahramanlığı temsil eden zeybek, Karadeniz ve şark oyunları gibi oyunlar olmalıdır. Bunların silahlı olanları bilhassa teşvik edilmelidir.

....Madde 83- Beden terbiyesi birinci bölümü ilkokul çağıdır. Bunlarda başarıma kudreti ölçülmez ve istenmez. Bunlara taklidi jimnastik, çocuk oyunları yaptırılır. Son iki sınıfta da disiplinli hareketlere ve ortaokula hazırlık olmak üzere aletsiz jimnastiklere ehemmiyet verilir. Bu jimnastik hareketleri hiçbir zaman 15 dakikayı geçmemelidir. Diğer zamanlar oyuna hasredilmelidir. Bu devrelerde çocukların neşvünemasına zarar verecek fazla mesai ve hareketler yasaktır.....”

Talimnamede orduda ve okullarda diye maddelerde ayırım yapılmıştır. Okullarda Beden Eğitimi dersinde de ordudakine benzer bir şekilde disiplin uygulanması istenmiştir. İlkokullardan lise son sınıflara kadar başarıma kudretleri cetvellerle düzenlenmiştir. Bu başarıma kudretlerinde asgari hadleri taşımayanların dersi geçemeyeceği yine talimnamede bildirilmiştir. Bunun yanında müsabakalar kısmında da yarışmalara düzenli yapılması ve müsabakaların özenle hazırlanılması istenmiştir. Kullanılacak malzemelerde detaylı olarak belirtilmiştir.

2.1. Beden Terbiyesi Talimnamesinin İkinci Kısım ve 1942 Yılında Beden Eğitimi Derslerinde Oynatılan Oyunlar

Talimnamenin ikinci kısmı talimlerin nasıl yaptırılacağı ve şekilleri Beden Eğitimi dersinde oynanacak oyunlar ve oynama şekilleri ve çeşitli sporlar hakkındaki bilgileri içermektedir. Bu kısımdan öncelikle vücudun esas talim ve terbiyesini jimnastiğin teşkil ettiği vurgulanmıştır. 1942 yılında Hareket oyunları olarak aşağıdaki oyunlar önerilmiştir.⁹⁷

a- Manili Koşu Oyunları:

⁹⁵ Her Sınıfa Mahsus Beden Terbiyesi Talimnamesi, Maarif Matbaası, İstanbul 1942, s. 25,26.

⁹⁶ Her Sınıfa Mahsus Beden Terbiyesi Talimnamesi, Maarif Matbaası, İstanbul 1942, s. 32-40.

⁹⁷ Her Sınıfa Mahsus Beden Terbiyesi Talimnamesi, Maarif Matbaası, İstanbul 1942, s..57-64

Bir kale hattı gerisinde on kadar oyuncu yarımşar adımla aralıklı bir sıralı safta dururlar. Bunun ilerisinde 25 metre mesafede beşer adım mesafe ile dört oyuncu mani olarak arka arkaya; birinci oturarak, ikinci ayakta bacakları açık, üçüncü jimnastik kuzusu olarak (birdirbir vaziyeti) dördüncü ayakta serbest durur. Başla komutu ile manilere doğru koşar, birinci mani üzerinden atlar, ikincini altından sürünür, üçüncünün üzerinden atlar, dördüncüyü de dönüş işareti olarak etrafından dolaşır. Bundan sonra oyuncu kendi sırasında koşar ve ikinci oyuncu gelen arkadaşının eline vurarak kaleden çıkar. Sıranın tekmi oyuncuları koşuktan sonra oyun biter. Mani halinde kullanılan oyuncular oyunun tekrarında değiştirilmelidir.

b- Sıraya Karşı Savaş

Takriben 12 oyuncu yarımşar adım mesafe ile arka arkaya durur. Herkes kendi önündekinin kalçalarından sıkıca tutar, en öndeki oyuncu kollarını açar; bu oyuncunun karşısında hücumcu olarak bir oyuncu durur. Onun vazifesi birbirini sımsıkı tutmuş olan oyuncular sırasını herhangi bir yerinden ayırmaktır. Sıranın birinci oyuncusu hücumcuya yanlar açılmış kollarıyla tutmada mani olur. Sıranın gerideki oyuncuları hücumcu sol tarafından gelirse sağa, sağdan gelirse sola doğru dalgalanırlar. Eğer hücumcu sarayı birbirinden ayırabilirse sıranın en sonuna geçer ve şimdiye kadar birinci olan oyuncu da hücumcu ikinci oyucuda koruyucu olur.

c- Halat Çekme

Halat düz olarak yere konur. Tam ortasından bir mendil veya buna benzer bir şeyle işaretlenir. Bu işaretten birer metre mesafeye de yere birer çizgi çekilir. Çizgilerin gerisinde halatın uzunluk veya sağlamlığına göre 5-15 şer oyuncu yarımşar metre mesafe ile takımlar dâhilinde karşılıklı sıralanırlar. Ve halatı tutarak yerden kaldırırlar. Bir düdük işareti veya çek komutu ile çekişme başlar. Halatın ortasındaki işareti yerdeki çizgi hizasına getirebilen yakım galiptir.

d- Sağlık Topu İle Bayrak Yarışı

Bayrak takımları (iştirak eden 20 oyuncuya kadar) birer kolla takriben 3 metre mesafe ile ve tam bir istikamette geniş açık vaziyette dururlar. Birinci ve sonuncu oyuncu bir işaret çizgisi üzerinde durur. Başla komutunda her takımın birinci oyuncusu tarafından top geniş açık vaziyette bulunan bacaklar arasında yuvarlanır. Her oyuncu yuvarlanan topun açık elle süratını artırma ya çalışır. Her bayrak takımın sonuncu oyuncusu çökerek topu yakalar ve takımın sağ tarafından koşarak birincinin yerine gider. Bu ileri koşu esnasında diğer oyuncular kendi arkalarındaki oyuncuların gerilerine çekilirler. Top hareket halinde iken en son oyuncuya gelmeden evvel sağdan ve soldan çıkarsa, çıktığı yerden tekrar oynatılır. Oyuncuların hepsi ilk evvel topla oyuna başlama noktasına gelen takım galiptir. Aynı oyun topu değiştirerek baş üzerinden ve bacaklar arasından olmak üzere oynanır. Eğer iki ve üç topla oynanırsa bayrak takımı daha süratle neticeye varır. Toplar takriben sekiz metre mesafe ile bulunur. Başla komutu ile oyuna başlanır. Her oyuncu yalnız bir topu tekrar oynamak üzere getirir. Yalnız en son oyuncu nihayetle oyunda mevcut topların hepsini alır ve başlama yerine getirir. Topların ilk defa oyuna başlama yerine getiren takım kazanmış sayılır.

e- İp Üstünde Top

10-20 metre uzunluğunda 6-12 metre genişliğinde hudutlanmış bir dört köşe içerisinde oynanır. Bu saha iki metre yüksekliğinde bir iple iki müsavi kısma ayrılmıştır. 5-6 oyuncudan mürekkep takımlar yerlerini alırlar. Her takımın oyuncuları maksada uygun olarak ileri veya geri oyuncusu olurlar. Top tutulmuş olduğu yerden veya oyun sahası hudutlarını aştığı yerden ip üzerinden geçmek üzere atılır. Kendi oyun sahası dâhilinde topun yere değmesine mani olmayan takım karşısındaki takıma bir puan kazandırır.

Eğer top ipe değerse veya ipin altında oynanırsa, Eğer top oyun sahası haricinde yere değerse atan taraf takımı bir puan kaybeder. Atış esnasında eğer hasım ipin üzerinden kavarsa elleriyle ipe

değerse veya mukabil sahaya eliyle tecavüz ederse aksi takıma puan kazandırır. 20 puanı ilk kazanan takım galiptir. 10 puandan sonra yerler değiştirilir.

f- Halk Topu

Takriben 20 metre uzunluğunda ve 10 metre genişliğinde sahada oynanır. Bu saha bir orta çizgisiyle iki müsavi kısma ayrılır. Bu kısımlarda 20 şer oyuncuya kadar müsavi kuvvetle, iki takım karşı karşıya durur, bir hentbol topu ile her iki takım hasım oyuncularından birini vurmaya çalışır. Oyunun başlangıcında her iki takımdan birer oyuncu hasım oyun sahasında bulunur. O da bu vuruşa yardım eder. Yahut kendi takım oyuncularına vererek hasım oyuncularından birinin vurulmasını kolaylaştırır. Her vurulan oyun sahasını terk etmeğe mecburdur. Tekmil vurulanlar hasım sahası hudutlarının etrafında dururlar ve oyuna topu kendi oyuncularına vermek yahut vurmak suretiyle iştirak ederler. Tekmil hasımlarını vurup oyundan çıkaran takım galiptir. Oyun başlarken top hakem tarafından orta hattı üzerinden havaya atılır, onu tutan takım hemen oyuna başlar. Eğer iki topla oynanırsa veyahut topu tutmaya ve elle vurmaya müsaade edilirse oyun güçleştirilmiş olur.

Bu oyunların yanında mücadele topu, Bayrak Yarışı, İp Altından Top, Voleybol, Avcı Topu, Kızdırma Topu gibi çeşitli oyunlardan talimnamede değinilmektedir. Oyunlar genelde güç ve konsantrasyon isteyen oyunlardan oluşmaktadır.

Talimnamenin ikinci kısmında jimnastik hareketlerinin nasıl yapılması gerektiği çeşitli çizimlerle açık olarak anlatılmıştır. Bunun yanında Hafif atletizm, Yüzme, boks, serbest güreş, boğuşma usulleri (Jiu Jitsu), süngüleşme, dağcılık, kayakçılık, takım oyunları ve arazi spor uygulamalarının nasıl yapılması gerektiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

1942 tarihli Beden Terbiyesi Talimnamesi öncelikle dönemin şartları göz önünde tutulduğunda hem askeri amaçla hem de okullarda uygulanması için hazırlanmış bir rehber olarak görülmelidir. II. Dünya Savaşının tüm dünyada etkisini hissettirdiği dönemde hem savaşa hazırlık maksadıyla hem de toplumun sağlığını zinde tutmak ve sağlıklı bireyler yetiştirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Talimnameden yola çıkarak dönemin Beden Eğitimi ile ilgili göze çarpan özellik öncelikle Jimnastik branşının önde tutulduğu ve bu branşın tüm sporların temellerinde var olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında öncelikle sağlıklı bireylerin beden eğitiminde daha başarılı olacağı göz önünde tutularak bireyin sağlığı ile ilgili öğütler Talimnamenin esaslar kısmında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Soğuk su içmenin zararlarından sağlıklı beslenmenin önemine kadar tüm ayrıntılar belirtilen esaslarda açıklanmaya çalışılmıştır.

Yine Beden Eğitiminin öğretim usulleri de dikkati çeken konulardandır. Talimnamede öğretmenin kolaydan güce ilkesine göre yapılması vurgulanmıştır. Talimlerde öğrencilerin usandırılmaması için çaba harcanması istenmiştir. Bu nedene özellikle oyunlara yer verilmesi hususuna değinilmiştir. Oyun temelli öğrenmenin etkili olacağı vurgulanmıştır. Özellikle ilkokul ve ortaokul öğrencilerinde oyunlara sıkça yer verilmesi hususu belirtilmiştir.

Bahsedilen oyunlar ayrıntılı olarak talimnamede açıklanmıştır. Bunlardan Manili Koşu Oyunu, Sıraya Karşı Savaş, Halat Çekme, Sağlık Topu İle Bayrak Yarışı gibi oyunlar tarif edilmiş ve kuralları belirtilmiştir. Bunların yanında takım oyunları da özendirilmiş; hentbol, basketbol arazi takım oyunları, güreş ve boks gibi sporların da önemi ve kuralları açıklanmıştır.

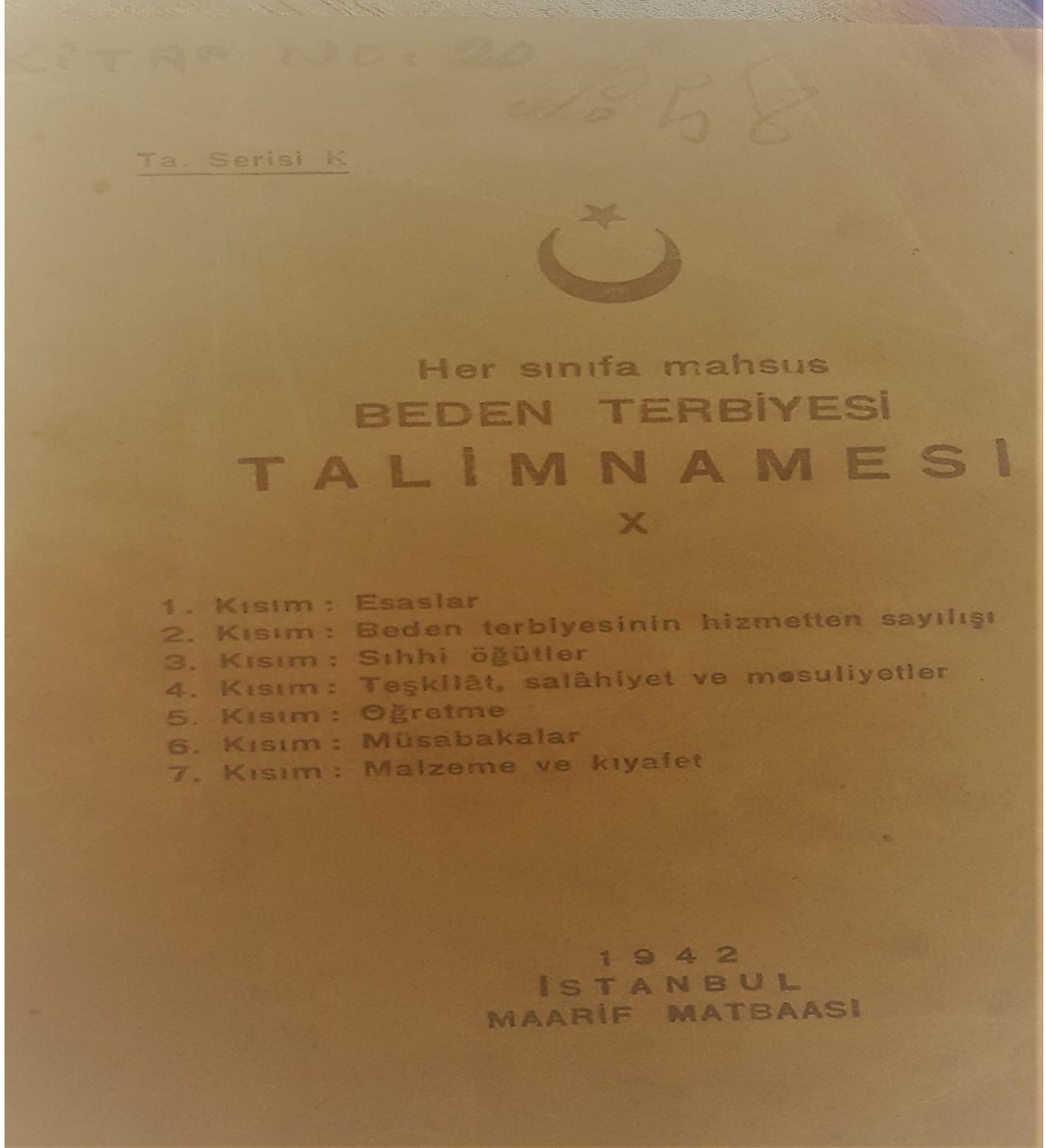
Kısacası 1942 talimnamesinde, savaşın getirdiği ağır şartlara rağmen eğitim ve öğretim ön planda tutulmaya çalışılmış, özellikle Beden Eğitiminin tüm toplumun sağlığı ve sağlıklı bireyler yetiştirmek amacıyla bilimsel ve kurallar bütünüyle yapılması gerekliliği açıklanmaya çalışılmıştır.

Kaynaklar

Erdoğan Başar, **Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920-1960)**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 2004, s.336-377.

Her Sınıfa Mahsus Beden Terbiyesi Talimnamesi, Maarif Matbaası, İstanbul 1942, s. II

EKLER



EK 1: Beden Terbiyesi Talimnamesi'nin Kapak Sayfası

Başarma kudret ve ölçüleri ile imtihan usulleri cedvelleri

(Cetvel:2) 13 Yaşındakiler için (Orta okul birinci sınıf)

Kıymetlendirme numaraları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uzun atlama	2,25	2,50	2,75	3	3,10	3,25	3,40	3,50	3,55	3,60
Yüksek atlama	0,50	0,60	0,70	0,75	0,80	0,87	0,95	1	1,03	1,05
Fırlatma topu atma (80 Gr.)	12	15	18	21	23	25	27	31	32	33
75 metre koşu	16	15,50	15	14,50	14	13,8	13,4	13,2	13,1	13

4 Dakika (zamansız) koşacak (yürüyüşe inmeden)

14 Yaşındakiler için (Orta okul ikinci sınıf)

Uzun atlama	2,50	2,75	3	3,25	3,35	3,50	3,65	3,75	3,80	3,85
Yüksek atlama	0,55	0,65	0,75	0,80	0,85	0,90	1	1,05	1,07	1,10
Fırlatma topu atma (80 Gr.)	14	17	20	23	25	27	30	33	34	35
75 metre koşu	15,5	15	14,5	14	13,8	13,6	13,3	13,1	12,9	12,8

6 Dakika (zamansız) koşacak (yürüyüşe inmeden)

15 Yaşındakiler için (Orta okul üçüncü sınıf)

Uzun atlama	2,65	2,90	3,15	3,40	3,50	3,65	3,80	3,90	3,95	4
Yüksek atlama	0,75	0,80	0,85	0,90	0,95	1	1,05	1,15	1,18	1,20
Gülle (5 kilogram)	4	4,50	5	5,50	6	6,50	6,75	7	7,10	7,25
100 metre koşu	17,5	17	16,5	16	15,5	15,2	14,8	14,4	14,2	14
1000 metre koşu	5	4,40	4,20	4	3,50	3,48	3,45	3,42	3,41	3,40

Cedvelin kullanılması : Bu cedvelde her talim şubesi için yazılan başarma derece-
lerinin hizasına tesadüf eden numaralar (1 den 10 a kadar) kıymetlendirme notudur. Nu-
maralar hizasında bulunan başarma dereceleri o numaraları almak için asgari hadlerdir.

EK 2: Başarma ve Kudret Ölçüleri Talimname (Syf. 36)

(Cetvel: 3) 16 Yaşındakiler için (Lise birinci sınıf)

Kıymetlendirme numaraları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uzun atlama	3,50	3,65	3,75	3,85	4	4,15	4,25	4,40	4,45	4,50
Yüksek atlama	0,90	1	1,05	1,15	1,20	1,22	1,25	1,28	1,29	1,30
Gülle atma (5 kiloluk)	5,50	5,70	6	6,50	7	7,50	8	8,60	8,75	9
100 Metre	16	15,5	15	14,5	14,3	14,2	14	13,6	13,5	13,4
Bomba atma	22	24	25	28	30	32	35	38	39	40
1500 Metre	6,45	6,30	6,15	6	5,50	5,40	5,30	5,25	5,23	5,20

17 Yaşındakiler için (Lise ikinci sınıf)

Kıymetlendirme numaraları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uzun atlama	3,75	3,85	3,95	4,10	4,25	4,35	4,50	4,65	4,70	4,75
Yüksek atlama	1,05	1,10	1,15	1,20	1,25	1,27	1,30	1,33	1,34	1,35
Gülle atma (5 kiloluk)	6	6,50	7	7,50	8	8,50	9	9,50	9,75	10
Bomba atma	27	29	30	33	35	37	40	42	44	45
100 Metre	15,5	15,3	14,8	14,2	14	13,9	13,6	13,4	13,2	13
800 Metre	3,25	3,15	3,05	2,55	2,50	2,42	2,37	2,33	2,27	2,25
3000 Metre	15	14,30	14	13,30	13,15	13	12,50	12,35	12,25	12,20

18 Yaşındakiler için (Lise üçüncü sınıf)

Kıymetlendirme numaraları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uzun atlama	3,85	4	4,25	4,40	4,50	4,65	4,80	4,90	4,95	5
Yüksek atlama	1,15	1,18	1,20	1,25	1,28	1,30	1,35	1,37	1,39	1,40
Gülle atma (5 kilo'luk)	6,50	7	7,50	8	8,50	9	9,50	10	10,30	10,50
Yahut gülle » (7,257 k.g.)	5	5,50	6	6,50	7	7,50	7,80	8	8,30	8,50
Bomba atma	32	34	36	38	40	43	46	48	49	50
100 Metre	15,5	15	14,5	14	13,5	13,2	12,9	12,7	12,6	12,5
400 Metre	78	76	74	70	68	66	64	62	61	60
3000 Metre	14,30	14	13,40	13,10	13	12,50	12,35	12,20	12,15	12,1

Cedvelin kullanılması ve imtihanında muvaffak olmak şartları (cetvel 2 de ki gibidir)

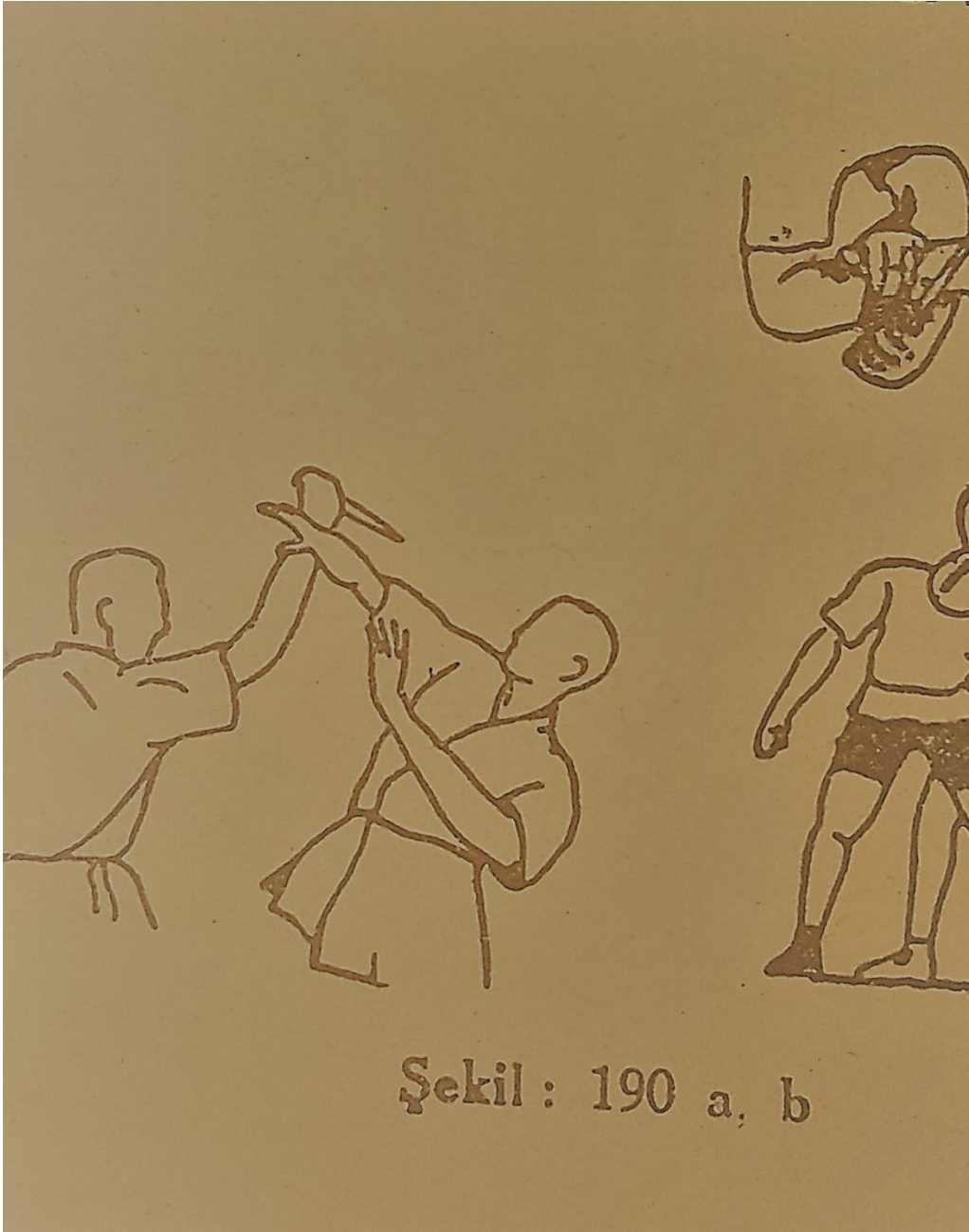
Boks: Lise birinci sınıfı boksun esas talimlerini öğrenmiş olacak (gölge boks).
Lise ikinci sınıfı iki dakikalık bir raund serbest boks yapacak.
Lise üçüncü sınıfı üç dakikalık bir raund serbest boks yapacak.

Handbol: Liselerin her üç sınıfında da handbolun teknik ve taktik bilgisi aranacak. Kıymetlendirme öğretmen tarafından sınıflara ve 10 esasına göre yapılacaktır. Aynı zamanda lise birinci sınıfta 2×20, ikinci ve üçüncü sınıflarda 2×30 dakikalık oyunu başarıyla tamamlayan öğrencilerin kudreti de bu nota müessir olacaktır.

EK 3: Başarım ve Kudret Ölçüleri Talimname (Syf. 36-37)



EK 4: Jiu-Jitsu Kurtarma Kavramları Talimname (Syf. 193)



EK 5: Jiu-Jitsu Boğuşma Usulleri Talimname (Syf. 200)

Atatürk Döneminde Yayınlanan Muallim Kitaplarından 1933 Tarihli Sütçülük Kitabı

Doç. Dr. Özgür YILDIZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
ozgurzyz@gmail.com

Özet: Mustafa Kemal Atatürk, büyük bir devlet adamıdır. Dünyayı tanıyan ve Türk Milletine büyük önem veren bir liderdir. Bundan dolayı Türk Milletinin eğitimine büyük önem vermiştir. Ona göre milletin eğitilmesi içinde en önemli unsur öğretmendir. Mustafa Kemal Atatürk gidebildiği hemen her ilde öncelikle okulları ve öğretmenleri ziyaret etmiştir. Onların gelişimini yakından izlemiştir. Merkezden belirlediği politikaların yansımaları, şahsen takip etmiştir.

Lozan Antlaşması'nın imzalanması ve ardından kurulan cumhuriyetle birlikte Türk Milletinin yeni hedefi çağdaş medeniyetler seviyesinin üstüne çıkmak olmuştur. Şüphesiz ki bu hedefin gerçekleşmesindeki en önemli unsur eğitimidir. Öncelikle okuma-yazma seferberliği başlatılmış ve tüm halkın eğitim alması sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında eğitimi desteklemek için kültürel alanda inkılaplar yapılmıştır.

Mustafa Kemal Atatürk Türk köylüsünün eğitimi üzerinde de hassasiyetle durmuştur. Köy okullarının açılmasını sağlamıştır. Köylere öğretmen yetiştirmek için okullar açmış ve öğretmenlerin köylere ulaşması için çaba harcamıştır. Öğretmenlerin köylünün aydınlanması için bir aracı olmasını istemiştir. Yapılan araştırmada Mustafa Kemal Atatürk dönemi milli eğitiminde, öğretmen yetiştirmede kullanılan kaynaklara değinilmiştir. Yine zirai eğitimin köylülere, öğretmenler aracılığıyla nasıl ulaştırıldığı elde edilen kaynak kitap vasıtasıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada 1933 yılında yayınlanan sütçülük kitabına göre dönemin muallimlerine ziraat eğitiminin nasıl verildiği anlatılmıştır. Bunun yanında yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim yoluyla Atatürk'ün çağdaşlaştırma çabası ele alınmıştır. Zikr olunan kitabın içeriği kısaca değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Atatürk, Eğitim, Sütçülük, 1933

Book of Dairy in 1933 from Teacher's Books Published in Atatürk's Period

Abstract: Mustafa Kemal Atatürk is a great statesman. He is a leader who recognizes the world and attaches great importance to the Turkish nation. Therefore, the Turkish Nation gave great importance to education. According to him, teacher is the most important element in the education of the nation. Mustafa Kemal Ataturk visited almost all the villages, primarily schools and teachers. They closely watched their development. He personally followed the reflection of the policies he set out from the center.

With the signing of the Treaty of Lausanne and the subsequent establishment of the republic, the Turkish nation's new goal was to rise above the level of contemporary civilizations. Undoubtedly, education is the most important factor in achieving this goal. Firstly, literacy mobilization was started and all the people tried to get education. In addition, cultural inaugurations were made to support education.

Mustafa Kemal Atatürk also touched on the education of the Turkish peasant. Village schools have been opened. The villagers opened schools to train teachers and made efforts to help teachers reach the villagers. He wanted the Teachers to be a tool for enlightenment of the peasantry. In this research, Mustafa Kemal Atatürk period's national education, the sources used in teacher education have been mentioned. Again, agricultural education has been tried to be explained to the villagers through the source book on how they were delivered by the teachers.

In this research, according to the Book of Dairy in 1933, it was told how the agriculture education was given to the teachers of the period. Besides the newly established Ataturk's modernizing efforts through education of the Republic of Turkey were discussed. The content of the mentioned book has been briefly evaluated.

Keywords: Atatürk, Education, Dairy, 1933.

1. Giriş

1923'te Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu zaman toplam 13,6 milyon nüfusun 10,3 milyonu kırsal kesimde yaşıyordu. Osmanlı döneminde olduğu gibi başlıca geçim kaynağını tarım teşkil ediyordu. 1926 yılında Mustafa Kemal Atatürk cumhuriyetin 3. Yılında tarım ve hayvancılıkla ilgili şu sözleri zikretmiştir.⁹⁸

“Muhterem Efendiler! Zirai sahada da, vekâlet, Şeraıt ve vesait-i hâzıra dâhilinde âzami gayret ve faaliyet sarfeyledi. Tohumların emrazdan tahlisi ve istifası; mezruata. eşcara ve hayvanata arız olan hasarat ve emrazın imhası için aldığı vâsi ve müessir tedbirler şayanı memnuniyet neticeler vermektedir. Ancak; memleketimizin bir ziraat memleketi olduğu ve vüsati, göz önüne alınırsa bizim başlıca kuvvet ve servet mesnedimizin toprak olduğu tezahür eder. Cesaretle söylemeliyiz ki, memleketimizin zirai sahada müstait olduğu inkişafı temin edecek ilmî ve amelî iktidara sahibi salâhiyet mütehasıslarımız azdır. Binaenaleyh, zirai teşkilâtımızı, ziraat mekteplerimizi, zirai faaliyetimizi, fennî usuller dâhilinde esasından tanzim edecek tedbirleri, hakikî erbabı delaletiyle, ittihazda tereddüde mahal olmadığı kanaatindeyim.”

Mustafa Kemal Atatürk, Türk milletine sevgisini her şeyin üstünde tutmuştur. Türk köylüsünü he zaman desteklemiş ve milletin efendisi olarak nitelendirmiştir. Hemen hemen her alanda geniş bilgiye sahip olan Atatürk, Tarım ve hayvancılık alındaki bilgi ve görgüsünü de Türk milleti ile paylaşmıştır. 1937 yılında çiftliklerini hazineye bağışlaması üzerine 13 Haziran 1937 tarihinde Başbakan İsmet İnönü'ye şu telgrafi çekmiştir:⁹⁹

“ Başbakan İsmet İnönü'ye

Hatırlarsınız, Türk köylüsünün Türk'ün efendisi olduğunu söylediğim zamanı. Ben o efendinin istek ve iradesi altında yıllardan beri çalışmış olan hizmetkârıyım. Şimdi beni çok heyecanlandıran olay, Türk köylüsüne önemsizde olsa küçük bir görev yapmış olduğumdur. Milletin yüksek temsilciler kurulu bunu iyi görmüş ve kabul etmişler ise, benim için ne unutulmaz bir mutluluk anısını bana vermişlerdir. Bundan dolayı çok yüksek zevkle millete, ülkeye ve Cumhuriyet Hükümeti'ne yapmaya zorunlu olduğum görevlerden en basiti karşısında gösterilen yakınlıktan, değerinin anlaşılmasından ne kadar duyulduğumu anlatmakta zorlanıyorum. Söz konusu alan armağanın yüksek Türk milletine benim asıl vermeyi düşündüğüm armağana göre hiçbir değeri yoktur. Ben gerektiği zaman, en büyük armağan olmak üzere Türk milletine canımı vereceğim.

Kemal Atatürk”

Yine 1937 yılında Atatürk ziraat ve hayvancılıkla ilgili şu sözleri dile getirmiştir:¹⁰⁰

“Sayın Milletvekilleri, Millî ekonominin temeli ziraattır. Bunun içindir ki, ziraatte kalkınmaya büyük önem vermekteyiz. Köylere kadar yayılacak programlı ve pratik çalışmalar, bu maksada erişmeyi kolaylaştıracaktır. Fakat bu hayatî işi, isabetle amacına ulaştırabilmek için, ilk önce, ciddî etütlere dayalı bir ziraat siyaseti tesbit etmek ve onun içinde, her köylünün ve bütün vatandaşların kolayca kavrayabileceği ve severek tatbik edebileceği bir ziraat rejimi kurmak lâzımdır.

Bu siyaset ve rejimde, önemli yer alabilecek noktalar başlıca şunlar olabilir : Bir defa, memlekette topraksız çiftçi bırakılmamalıdır. Bundan daha önemli olanı ise, bir çiftçi ailesini geçindirebilen toprağın, hiçbir sebep ve suretle, bölünemez bir mahiyet alması (alkışlar). Büyük çiftçi ve çiftlik sahiplerinin işletebilecekleri arazi genişliği, arazinin bulunduğu memleket bölgelerinin

⁹⁸ Atatürk'üm Söylev ve Demeçleri, <http://atam.gov.tr/wp-content/uploads/S%C3%96YLEV-ORJ%C4%B0NAL.pdf>. s.195

⁹⁹ Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara 2006, s.682.

¹⁰⁰ Atatürk'üm Söylev ve Demeçleri, <http://atam.gov.tr/wp-content/uploads/S%C3%96YLEV-ORJ%C4%B0NAL.pdf>. s.224,225.

nüfus kesafetine ve toprak verim derecesine göre sınırlanmak lâzımdır. Küçük, büyük bütün çiftçilerin iş vasıtalarını artırmak, yenileştirmek ve korunmak tedbirleri, vakit geçirilmeden alınmalıdır.

Her halde, en küçük bir çiftçi ailesi, bir çift hayvan sahibi kılınmalıdır; bunda, ideal olan öküz değil, beygir olmalıdır, öküz, ancak bazı şartların henüz temini güç bölgelerde hoş görülebilir. Köylüler için, umumiyetle pulluğu pratik ve faydalı bulurum. Traktörler, büyük çiftçilere tavsiye olunabilir. Köyde ve yakın köylerde, müşterek harman makinaları kullanırmak, köylülerin ayrılamıyacağı bir âdet haline getirilmelidir.

Memleketi; iklim, su ve toprak verimi bakımından, ziraat bölgelerine ayırmak icabeder. Bu bölgelerin her birinde, köylülerin, gözleriyle görebilecekleri, çalışmaları için örnek tutacakları verimli, modern, pratik ziraat merkezleri kurulmak gerektir. Bugün, devlet idaresinde bulunan çiftliklerin ve bunların içindeki türlü ziraat - sanayi kurumlarının bir kısmı; ziraat hayat ve faaliyetinin bütün sahalarında her türlü teknik ve modern tecrübelerini ikmal etmiş olarak buldukları bölgelerde en faydalı ziraat usul ve sanatlarını yayıma hazır bulunmaktadırlar. Bu, vekâlet için, büyük kolaylıklar temin edecektir.

Ancak, gerek mevcut olan ve gerek bütün memleket ziraat bölgeleri için yeniden kurulacak ziraat merkezlerinin, sekteye uğramadan tam verimli faaliyetlerini; şimdiye kadar olduğu gibi, devlet bütçesine ağırlık vermeksizin kendi gelirleriyle kendi varlıklarının idare ve inkişafını temin edebilmeleri için, bütün bu kurumlar birleştirilerek geniş bir işletme kurumu teşkil olunmalıdır.

Bir de, başta buğday olmak üzere, bütün gıda ihtiyaçlarımızla endüstrimizin dayandığı türlü iptidai maddeleri temin ve haricî ticaretimizin esasını teşkil eden çeşitli mahsullerimizin ayrı ayrı her birinde, miktarını artırmak, kalitesini yükseltmek, istihsâl masraflarını azaltmak, hastalık ve düşmanlarıyla uğraşmak için gereken teknik ve kanunî her tedbir, vakit geçirilmeden alınmalıdır. Orman servetimizin korunması lüzumuna ayrıca işaret etmek isterim. Ancak, bunda mühim olan, korunma esaslarını; memleketin türlü ağaç ihtiyaçlarını devamlı olarak karşılaması icabeden ormanlarımızı muvazeneli ve teknik bir surette işleterek istifade etmek esasiyle mâkul bir surette telif etmek mecburiyeti vardır. Buna, büyük Kamutay'ın, lâyük olduğu ehemmiyeti vereceğine şüphe yoktur.”

Görüldüğü üzere Atatürk tarım ve hayvancılıkla ilgili çalışmalarını mecliste zikretmiş ve konunun ehemmiyetini vurgulamıştır. Modern tarıma geçilmesi için uğraş vermiş, bu işte çalışanlara da yaptıkları işin mühim olduğunu ve ülkeye kattıklarını açıklamıştır. Bu açıklamaların yanında bu hususta yaptığı uygulamalarla da örnek olmuştur. Kurduğu çiftlikler ve Ankara Ziraat enstitüsü bunun göstergesidir. Bunun yanında zirai eğitime önem vermiş bu konuda yapılan yayınları da devlet eliyle desteklemiştir. 1933 yılında yayınlanan sütçülük isimli eserde bahsedilenlerin göstergesidir.

2. 1933 Tarihli Sütçülük Kitabının İçeriği ve Değerlendirilmesi

“Sütçülük” kitabı 1933 yılında Muallim kitapları serisinin 6. Kitabı olarak 1933 yılında Bursa Ziraat Mektebi muallimlerinden Fikri Faik tarafından hazırlanmış ve Maarif Vekâleti tarafından Köyhocas Matbaasına yayımlanmıştır. Fikri Faik'in ön sözü “... Köy muallimleri tatil kursu için hazırlanmış olan bu kitap bu bilgileri her okuyan ve düşünen münevver memleket çocuğunun köylüye götürmesini ve mal etmesini arzuluyor. Bundan başka iddiası yoktur.

Bursa Haziran 1933 Fikri Faik ”¹⁰¹

Cümleleri ile sonlandırılmış ve kitabın basım amacının köy öğretmenlerini eğitmek ve onların aldıkları eğitimi Türk köylüsüne yansıtmak olduğu vurgulanmıştır. Kitap Önsöz dâhil olmak üzere 4 kısımdan oluşmaktadır.

¹⁰¹ Fikri Faik, Sütçülük, Maarif Vekaleti Yayınları, Ankara 1933, s.3.

Birinci kısım olan önsözde kitabın amacı ve tarımın önemi kısaca vurgulanmış özellikle Türk köylüsünün uyandırılması ve modern tarım ve hayvancılık yapmasının sağlanması için çaba gösterilmesi gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

II. kısmı Fikri Faik Başlangıç olarak adlandırmıştır. Bu kısımda sütün tanımı verilmiştir. Ziraat tekniği bakımından sütün bir mahsul olduğu ve çiftçiliğin önemli maddelerinden olduğunu belirtmiştir. Ziraat san'atlarından biri olan sütçülüğün diğerlerinden farklı olduğu ve sütçülüğün ham maddesinin hayvan mahsulü olduğu ve bu nedenle ayrı önemi olduğu dile getirilmiştir.

Bunun yanında Avrupa'da sütçülük ile ilgili bilgiler verilmiştir. Danimarka, Hollanda ve İsviçre'nin bu alanda ileri gittiği vurgulanmıştır. Özellikle süt ürünlerinin insan hayatında önemine değinilmiştir. 70 yıl ömür süren bir insan, bütün hayatı boyunca 6.000 litre süt, 1.000 kilo peynir, 2000 kilo kadar tereyağı sarf ettiği bu nedenle önemli bir kazanç getirdiği verilen bilgiler arasındadır.¹⁰²

Kitabın 3. kısmı ana konu olan süte ayrılmıştır. 7 kısımda incelenmiştir.

- 1- Sütün bünyesi
- 2- Sütün oluşu ve verim
- 3- Sütün alımı (sağım)
- 4- Sütün araştırılması
- 5- Sütün muamelesi
- 6- Süt Kapları
- 7- Sütün kullanışı

Bu kısımda sütle ilgili bilgiler bilimsel olarak anlatılmıştır. Süt, sütçülüğün hem asıl hem de hammaddesi olarak belirtilmiştir. Sütün içindekiler ve hangi hayvanda ne kadar miktarda olduğu açıklanmıştır. Sütün oluşumunda verim nasıl artırılabilir, sıhhat ve bakım hakkında bilgiler verilmiştir. Sütün sağımında dikkat edilmesi gereken noktalar ve süt ile ilgili yapılması ve bilinmesi gereken araştırmalar vurgulanmıştır. Aynı zamanda pastörize ve sterilize hakkında uygulanması gerekenler muallimlere ve dolayısıyla da köylüye aktarılmaya çalışılmıştır.¹⁰³

Kitabın son kısmı olan Sütün işlenmesi kısmında tereyağcılık, peynircilik ve yoğurtçuluk üzerinde durulmuştur. Bu kısımda örnekler verilerek ve uygulama esasları şekillerle ve makinelerin resimleri ile desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır. Tereyağın insanların başta gelen yiyecek ihtiyaçlarından birini oluşturduğu için önemi belirtilmiştir. Özellikle 1933 yılı İstanbulunda tereyağı piyasasının çok olduğu vurgulanmıştır. Verilen örneğe göre İstanbul piyasasında bir senede Trabzon ve havalisiyle Urfa, Birecik ve civarından getirilen yağların miktarı bir milyon kiloyu geçmektedir.¹⁰⁴

Sütten tereyağı çıkarılması, yoğurttan tereyağı çıkarılması, kremden tereyağı çıkarılma usulleri ayrıntılı anlatılmıştır. Bu işlemlerin yapılmasında kullanılan makineler ve araç gereçler kitapta resimler ve şekiller kullanılarak anlatılmaya çalışılmıştır.¹⁰⁵

Sütle ilgili diğer önemli bir ürün peynirdir. Bu nedenle önce maya hakkında bilgi verilmiş, kullanılan araç ve gereçlerin resimleri gösterilmiş bilimsel olarak dereceleri ve sıcaklıkları ile ilgili konular ayrıntılı anlatılmıştır. Kaşar peyniri, salamura peyniri ve Mihaliç peynirinin nasıl yapılacağı

¹⁰² Fikri Faik, **Sütçülük**, Maarif Vekaleti Yayınları, Ankara 1933, s.5-7.

¹⁰³ Fikri Faik, **Sütçülük**, Maarif Vekaleti Yayınları, Ankara 1933, s.7-28.

¹⁰⁴ Fikri Faik, **Sütçülük**, Maarif Vekaleti Yayınları, Ankara 1933, s.29.

¹⁰⁵ Fikri Faik, **Sütçülük**, Maarif Vekaleti Yayınları, Ankara 1933, s. 29-38.

bilgisi verilmiştir.¹⁰⁶ Örneğin kitapta peynircilik ile ilgili dikkat edilmesi gerekenler şöyle açıklanmıştır:¹⁰⁷

“ *Peynircilik ile İlgili Umumi Bazı Kaideler:*

1- *Mayalanacak südün sıcaklığı, çevrilecek peynirin nevine göre değişir. Mayanın kuvveti, süt miktarı bilindikten sonra sıcaklık derecesine göre buna ne kadar maya konulacağı hesap edilerek konulur.*

2- *Süde konulacak maya çok kuvvetli ise, bu maya biraz su ile karıştırıldıktan sonra süde dökülür ve karıştırılır sebebi ise mayanın süde daha kolaylıkla ve çabuk karışması içindir....”*

Görüldüğü üzere kitap bir el kitabı ve bir uygulama kitabı olarak önem arz etmektedir. Hem öğretmenin öğretmesini kolaylaştıracak hem de anlatımdaki sadelikle çiftçinin anlamasını kolaylaştıracak şekilde hazırlanmıştır.

Kitabın son kısmında sütün nasıl yoğurda çevrildiği ve dikkat edilmesi gereken hususlar muallimlere ve çiftçilere anlatılmaya çalışılmıştır.¹⁰⁸ Örnekler verilerek yapılan açıklamalar anlaşılabilirliği sağlamaktadır. Bu konuda sütün yoğurda çevrilmesi için ;¹⁰⁹

“ *Süt mevcudunun dörtte biri uçup gidinceye kadar kaynatılır. Kaynatılırken kazana yapışmaması için daima karıştırılır. Bu suretle kaynayan süt kaplara boşaltılır. Sıcaklığı 45-50 dereceye ininceye kadar bekletilir. Yazın ise 45 kışın ise 50 derece mayalanır. Mayası bizzat yoğurttur. Daha önce küçük bir kaptaki doğulerek sulandırılmıştır....”* şeklindeki ifadelerden de anlaşıldığı gibi sütçülük kitabı akıcı bir Türkçe ile anlaşılır bir şekilde konulara değinmiştir.

3. Sonuç

Kısaca bahsedilen 1933 yılı sütçülük kitabı değerlendirildiğinde, Türkiye Cumhuriyeti'nin 1930'lu yıllarda tarımda kalkınma çabasında olduğu görülmektedir. 1929 dünya ekonomik buhranının etkisi ve yaklaşan II. Dünya Savaşı'nın emareleri Türkiye Cumhuriyetinde hissedilmiştir. Tüm olumsuzluklara rağmen Mustafa Kemal Atatürk, milletin efendisi olarak gördüğü Türk köylüsünün toplumda hak ettiği yeri alması için çaba harcamıştır.

Mustafa Kemal Atatürk tarımda ve hayvancılıkta istediği hedefler ulaşmak ve Türk köylüsünü modern ziraata teşvik edebilmek için Köy muallimlerini eğiterek işe başlamıştır. Sütçülük kitabı da muallim kitapları serisinden biri olarak göze çarpmaktadır. Eser, hem öğretmenin öğretebileceği hem de çiftçinin anlayabileceği gibi sade ve bilimsel yazılmıştır. Şekiller ve resimlerle desteklenerek uygulamada nasıl sütçülük yapılabileceği ve süt ürünlerinin nasıl değerlendirilebileceği anlatılmaya çalışılmıştır.

Son söz olarak; Mustafa Kemal Atatürk gerek söylev gerek demeçlerinde, gerekse uygulamadaki örnek faaliyetleri ile Türk tarım ve hayvancılığının gelişmesine katkı sağlamıştır. 1933 yılında yayınlanan sütçülük kitabı da bunun küçük bir numunesidir.

Kaynaklar

Atatürk'üm Söylev ve Demeçleri, <http://atam.gov.tr/wp-content/uploads/S%C3%96YLEV-ORJ%C4%B0NAL.pdf>.

¹⁰⁶ Fikri Faik, **Sütçülük**, Maarif Vekaleti Yayınları, Ankara 1933, s.39-53.

¹⁰⁷ Fikri Faik, **Sütçülük**, Maarif Vekaleti Yayınları, Ankara 1933, s. 45.46.

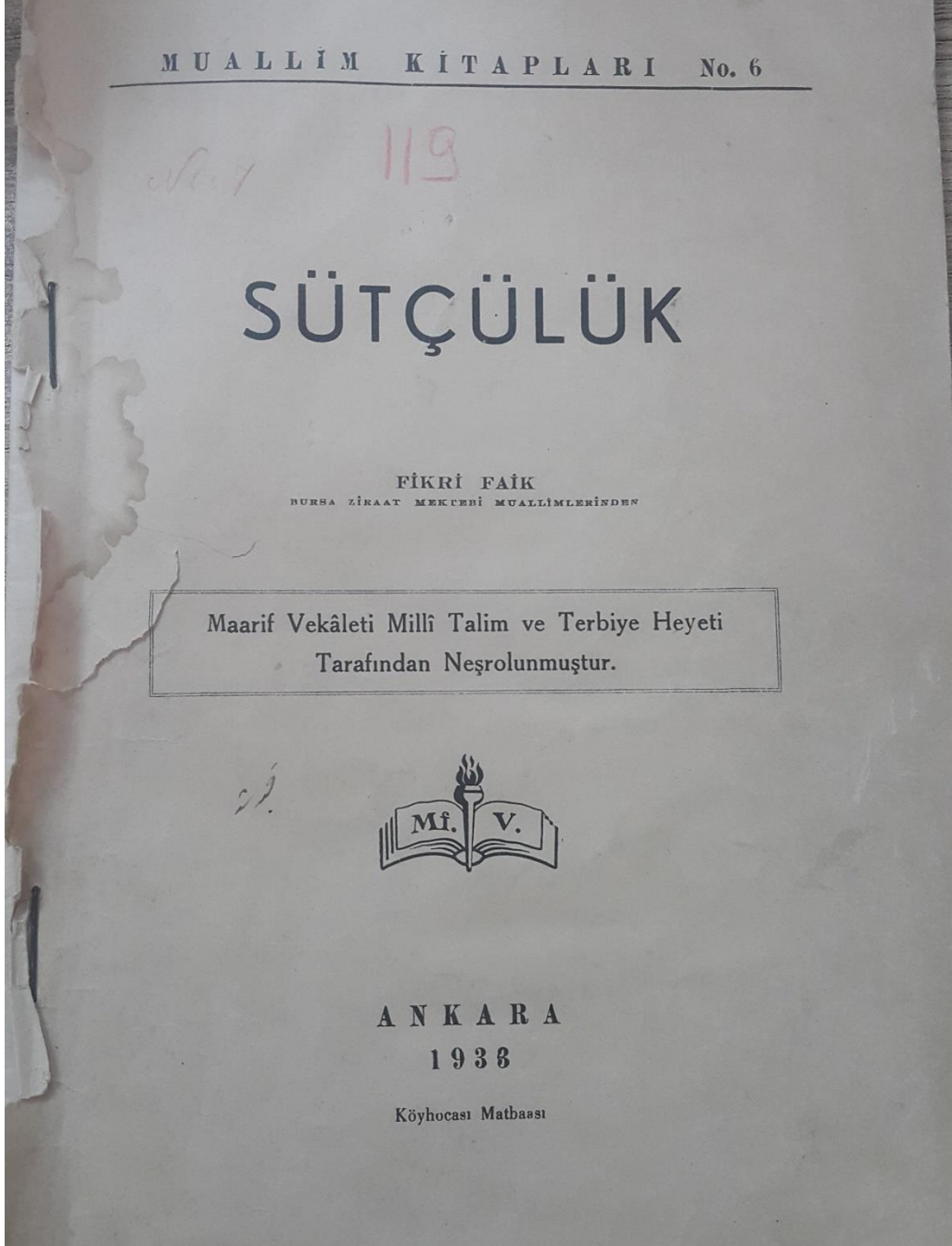
¹⁰⁸ Fikri Faik, **Sütçülük**, Maarif Vekaleti Yayınları, Ankara 1933, s.53-55.

¹⁰⁹ Fikri Faik, **Sütçülük**, Maarif Vekaleti Yayınları, Ankara 1933, s.53.

Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara 2006.

Fikri Faik, Sütçülük, Maarif Vekâleti Yayınları, Ankara 1933.

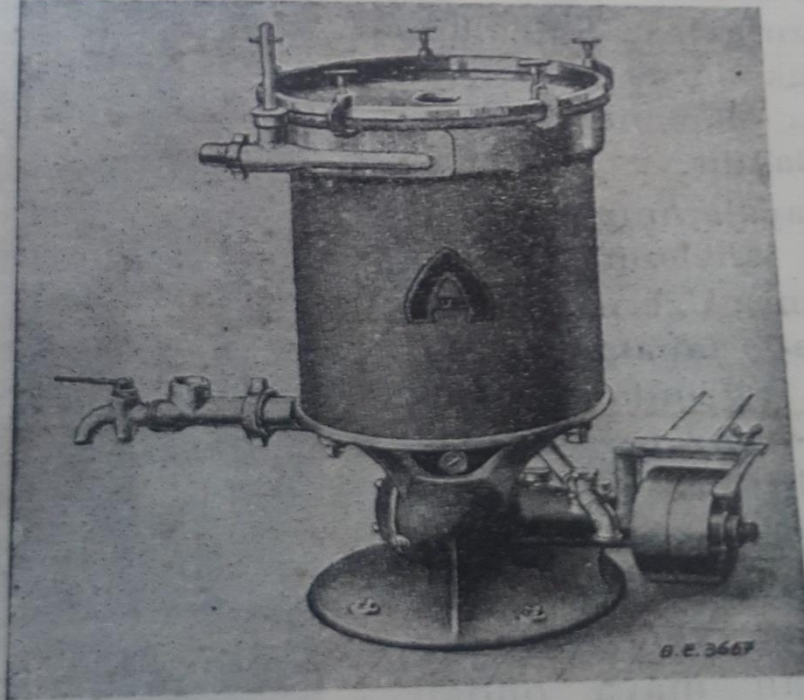
Ekler



EK 1: Sütçülük Kitabı Kapak Sayfası

2 — PEYNİRCİLİK

in, tere yağcılık kadar ehemmiyetli bir kısmıdır.
ham madde olan südün peynire çevrilmesidir.
laları içinde mühim bir yeri olması dolayisile sü-
kluğu bunun ehemmiyetini artırır.
van südü peynire çevrilebilir. Bununla beraber
olduğu hayvan sütleri ayrılır.
peynircilikte esas kuru madde olduğundan, bu cev-
olan süt peynire çevrilmeğe en elverişli olanı-

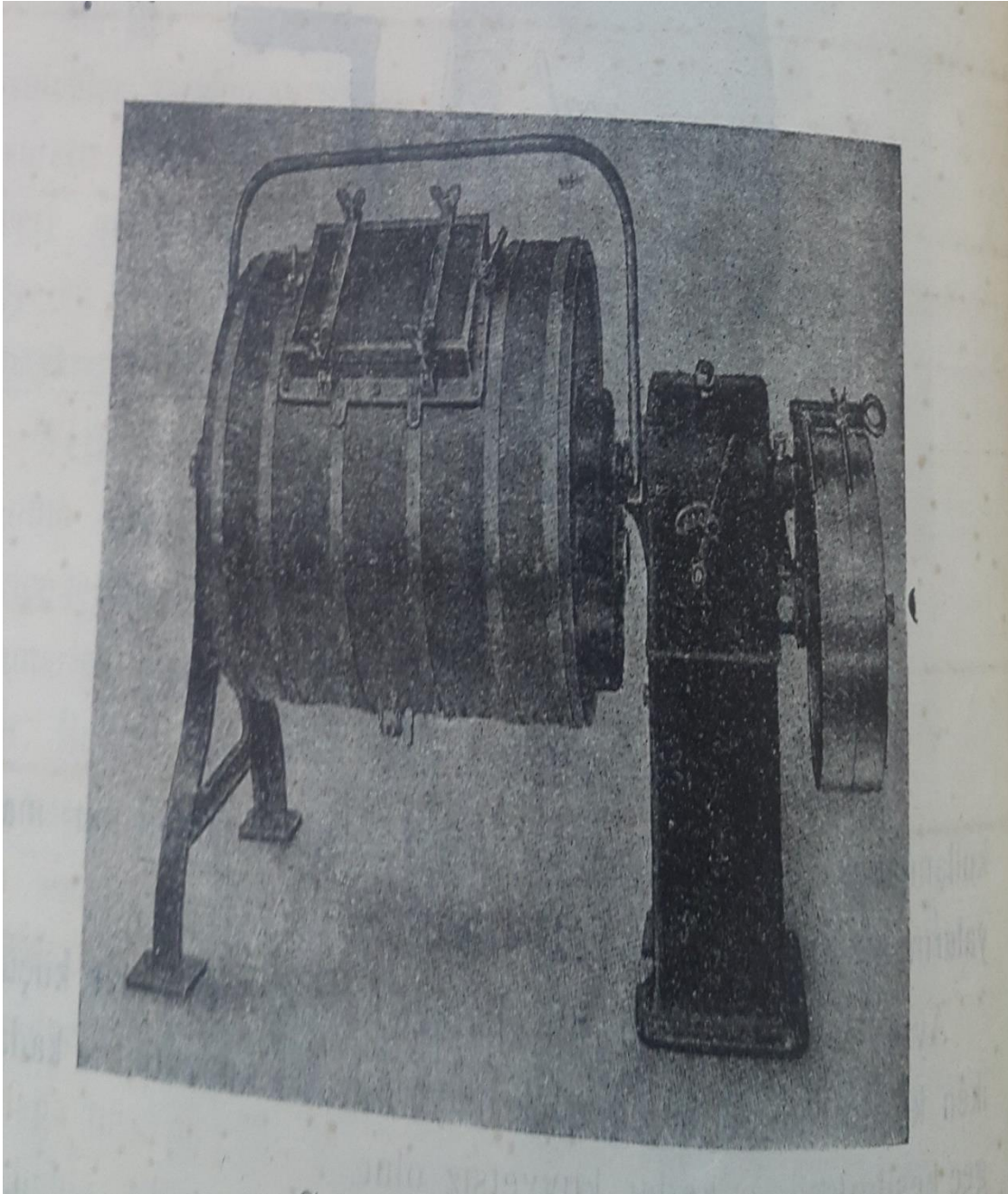


Şekil — 8

EK 2 : Süt Pastörize Etmek İçin Kazan , Sütçülük Kitabı Syf. 39.



EK 3: Yayık, Sütçülük Kitabı Syf.41



EK 4: Yayık Sütçülük Kitabı Syf. 42.



EK 5: Melaksör (Yağ Miktarını Ayarlayan Alet), Sütçülük Kitabı Syf. 44

Atatürk Döneminde Eğitime Bir Bakış: 1933 Tarihli Pratik Bağcılık Kitabı

Doç. Dr. Özgür YILDIZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
ozgurzyz@gmail.com

Özet: Milli Mücadele döneminden itibaren Mustafa Kemal Atatürk, Türk Milletinin eğitimine büyük değer vermiştir. Eğitim ile ilgili amaçlarını 1920'li yıllarda daha cumhuriyet kurulmadan önce ortaya koymuştur.

29 Ekim 1923'te cumhuriyet ilan edilmiş ve Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Eğitimle ilgili yenilikler cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Öncelikli mesele toplumun okur-yazar haline getirilmesidir. Bu nedenle öncelikle harf inkılabı yapılmıştır. Atatürk "Başöğretmen" sıfatıyla eğitimci yönünü tüm açıklığıyla ortaya koymuştur. Türk toplumunun aydınlanması için özel çaba harcamıştır. Modern bir toplum olmanın eğitimle olabileceğini vurgulamıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimde modern bir seviyeye ulaşmak ve milli bir eğitim sistemi oluşturmak için çalışmalar yapmıştır. Eğitimde modernleşme için büyük çaba harcamış ve bilimselliğin ön plana çıkmasını istemiştir. Bu nedenle öğretmen yetiştirilmesine büyük önem vermiştir. Özellikle köylere öğretmen yetiştirilmesi dönemin önemli konularından olmuştur. Ayrıca muallimlerin köylüyü iyi eğiterek, modern ziraatın benimsenmesini istemiştir. Bunun içinde Mustafa Kemal Atatürk 1930'lu yıllarda Maarif Vekâletine Muallim kitapları bastırmıştır. Bu kitaplardan Köy Muallimlerine Sağlık Konuşmaları, Ağaççılık ve Fidancılık, Tavukçuluk, Hayvan Hastalıkları, Sütçülük, Arıcılık, Tarla Ziraatı, Hayvan Yetiştirmek, Nebat ve Hayvan Hastalıkları Muallim Kitapları serisi olarak yayınlanmıştır.

Bu araştırmada, 1933 yılında yayınlanan Pratik Bağcılık kitabına göre dönemin muallimlerine ziraat eğitiminin nasıl verildiği açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim yoluyla çağdaşlaşma çabası ele alınmıştır. Bahis olunan kitabın içeriği kısaca değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Atatürk Eğitim, Bağcılık, 1933.

An Overview of the Education in the Period of Atatürk: The Practical Viticulture Book of 1933

Abstract: From the period of National Struggle, Mustafa Kemal Atatürk gave great importance to the education of Turkish Nation. His aims related to education were introduced in the 1920s before the establishment of the republic.

October 29, 1923 has been declared a republic and the Republic of Turkey was founded. Educational innovations continued during the republic period. The primary concern is to make the society literate. For this reason, the letter revolution was done first. Atatürk, with the title of "Head Trainer", revealed the direction of the educator with all its openness. He made a special effort to enlighten the Turkish society. He emphasized that being a modern society can be an education.

In the first years of the Republic, he worked to reach a modern level in education and to create a national education system. He has made great efforts to modernize in education and has asked for his scientific plan to come to the forefront. For this reason, he gave great importance to educating teachers. In particular, it has been a major topic of the period to train teachers to the villages. He also instructs the ministers to educate the peasantry and adopt modern agriculture. In this, Mustafa Kemal Atatürk wrote teacher books to the Ministry of National Education in 1930's. From these books; They were published as a series of Health Talk to Village Teachers, Tree and Nursery, Poultry, Animal Diseases, Dairy Farming, Beekeeping, Farming, Animal Breeding, Plant and Animal Diseases.

In this research, it was tried to explain how agriculture education was given to the teachers of the period according to the book of Practical Viticulture published in 1933. Besides the newly established is handled through education modernization efforts of the Republic of Turkey. The content of the book is briefly evaluated.

Keywords: Atatürk, Education, Viticulture, 1933.

1. Giriş

1 Mart 1923'te Mustafa Kemal Atatürk meclis açılış konuşmalarında genç ülkenin tarım ile ilgili politikalarından şu sözlerle bahsetmektedir:¹¹⁰

“Erbabı ziraate muavenetle mükellef olan Ziraat Bankası Şube ve sandıkları dört ay evveline kadar yalnız yüz on iken bugün üç yüzden fazla bir miktara çıkarılmış bulunuyor. Bu bankaya son iki ay zarfında iki milyon liraya karip bir sermaye tedarik edilmiş ve bilhassa düşmandan kurtarılan aksam-ı vatanda vasi mikyasta ikrazata başlanmıştır, ikrazatın her halde istihsalâta hasr ve sarfı, banka meclisi idarelerinin ıslahı ve itibar-ı şahsi muamelesinin icrası gibi mühim esasat dairesinde olmak üzere ihzar edilmiş olan lâyiha kesbi kanuniyet ettiği takdirde bankanın hayat-ı iktisadiyemizdeki mevki ve tesiri yükselecektir.

Köylülerimize bir kredi müessesesi göstermek ve bahusus ahvalin istikran takdirinde tarlalarına dönecek askerlere bir itibar temin edilyebilmek üzere bir köy bankaları kanunu yapılmış ve Meclise takdim kılınmıştır. Memleket hayvanatında evvelce baş göstermiş olan veba-yi bakari kâmilen itfa olunmuş ve bu hususta baytarlarımızın şayanı sitayiş mesaisi sebkat eylemiştir.

Serom darül istihsaratımız bundan altı ay evvel yalnız 250 litre kadar serom istihsâl ederken bugünkü istihsalât 1000 litreye baliğ olmuştur. İhracat resminin lağvından itibaren Zonguldak kömür istihsalâtı artmağa başlamıştır, iktisat Vekâletine merbut olup adetleri birden yediye iblâğ olunan ziraat mektepleri tedrisata başlamış ve İstanbul sanayi ve ticaret mektepleri de vekâlet emrine alınmıştır.

Bu sene zarfında Halkalı Ziraat Mektebinin Eskişehir veya Adana havalisine ve İstanbul Orman Mektebinin de Bolu'ya nakli mukarrerdir. Senenin nısfı ahiri esnasında zürraa ve muhtacine muavenet olmak üzere iki milyon liradan fazla tahsisat sarfedilmiştir. Yine aynı müddet esnasında terkip ve teşvik ile yeniden teessüs eden ve hükûmet tarafından tasdik olunan ticaret şirketlerinin miktarı kırkı mütecavizdir.

Memleketimizin vüsatine nisbetle nüfusumuz az olduğundan ziraat hususunda makine ve alât-ı fenniye istimaline diğer memleketlerden daha ziyade bir mecburiyet vardır. Bu ihtiyacı temin etmek ve halka taksitle alât ve edevat-ı ziraiye satmak ve müsait şeraitle iş bu alât ve edevatın tamiratını deruhde eylemek üzere İktisat Vekâleti tarafından bir ecnebi sahibi teşebbüsüyle mukavelename tanzim edilmiş ve tarih-i tasdikinden itibaren üç ay zarfında muameleye başlaması takarrür eylemiştir.

Dâhil olduğumuz sene zarfında dahi teşebbüste devam olunacak ve bilhassa memlekete makine ithaline ve tedrisat-ı iktisadiyeye ehemmiyetle çalışılacaktır. Bu meyanda İzmir ve Trabzon'da iki ticaret mektebi küşadı mukarrerdir. Kezalik yeni sene zarfında ticaret, ziraat, sanayi ve ameleye ait devlet kredi tesisatına ehemmiyet-i mahsusa affolunacak ve ameleye mahsus ayrıca resmî bir yardım sandığı vücuda getirilecektir.”

Daha kuruluş aşamasında Mustafa Kemal Atatürk köklü bir tarım toplumu olan Türklerin modern tarımla tanışmasını istemiş ve bunun sağlanmasının da eğitimle olacağını vurgulamıştır. Bu nedenle Tarım Mekteplerinin açılmasını desteklemiştir. 1933 yılına gelindiğinde yaptığı konuşmasında Atatürk:

“Muhterem Millet Vekilleri! Bu toplanma yılında milletin engin tezahüratından geniş ilhamlar alarak çalışmağa başlıyoruz. Karşılacağımız zorlukları yenmek için, gayretlerimizin ve fedakârlıklarımızın geniş olmasına, azim ve irademizin sağlam bulunmasına ihtiyacımız gittikçe daha çok olacaktır. İktisadi cihazımızı kurmak lüzumu her gün daha mübrem ve müstacel bir mahiyet alıyor. Gerçi zirai mahsullerimizin, cins ve miktarı üzerindeki terakkilerimiz milletimizi oldukça

¹¹⁰Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, <http://atam.gov.tr/wp-content/uploads/S%C3%96YLEV-ORJ%C4%B0NAL.pdf>, s.165,166.

geniş ve her halde emin bir vaziyete koymuştur. Bütün fakülteleriyle beraber açılmış olan Yüksek Ziraat Enstitüsünün yetiştireceği yüksek mühendislerin, ileride, memlekete faydalı olacaklarına şüphe yoktur.” Demıştır. Sözlerden de anlaşıldığı üzere Mustafa Kemal Atatürk 10 yılı geçen sürede İktisadın öneminin daha da anlaşıldığı üzerinde durmuş ve tarım politikalarının bu yönde teşkilatlandığını vurgulamıştır. Bu nedenle açılan Yüksek Ziraat Enstitüsü’nün önemi vurgulanmıştır. Bununla kalmayıp köyler için yetiştirilecek öğretmenlerinde tarım konusunda donanımlı olmaları istenmiştir. Bu nedenle Maarif Vekaletine muallim kitapları serisi yayınlatılmıştır. Bu kitaplar ve yazarları şöyledir:¹¹¹

- 1- Dr. Reşit Galip: Köy Muallimlerine Sağlık Konuşmaları
- 2- Ragıp Ziya: Ağaççılık ve Fidancılık
- 3- İsmail Hakkı Eyup: Tavukçuluk
- 4- Ömer Adil: Hayvan Hastalıkları
- 5- Mübin Halit: Pratik Bağcılık
- 6- Fikri Faik: Sütçülük
- 7- İsmail Hakkı Eyup: Arıcılık
- 8- Şeyda: Tarla Ziraatı
- 9- Dr. Selahaddin: Hayvan Yetiştirmek
- 10-Nihat: Nebat ve Hayvan Hastalıkları

1930’lu yıllarda modern tarıma geçişin sağlanması için köy öğretmenlerinden faydalanılması düşünülmüş ve yukarıda adı geçen eserle hazırlanmıştır. Araştırmada bu eserlerden olan Pratik Bağcılık kitabı ve içeriği değerlendirilecektir.

2. 1933 Tarihli Pratik Bağcılık Kitabı’nın Değerlendirilmesi

Pratik Bağcılık Kitabı, Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Heyeti tarafından neşr olunmuştur. 1933 yılında Resimli Ay Matbaası tarafından basılmıştır. Kitabın yazarları Garbi Anadolu Bağcılık Enstitüsü Şefi Mübin Halit ve Bornova Ziraat Mektebi Bağcılık Muallimi A. Refet Beydir.

Kitap, Asmanın tarihçe ve coğrafyası hakkında bilgi verilerek başlamaktadır. Bilimsel olarak asmanın tarihçesi şöyle açıklanmaktadır: “*Son zamanlara kadar asmanın menşei Hazer denizinin cenubu ve İran’ın şimali olduğu ve oradan Yunanlılar ve Romalılar tarafından şarki ve merkezi Avrupa’ya ve şimali Afrika’ya ithal olunduğu zannolunuyordu. Amerika’nın keşfinden sonra Amerika’da hudaınabit bir şekilde asmaların bulunması ve bilahare Avrupa’da üçüncü devir topraklarında kömür tabakalarında asma yaprağı ve üzüm salkımları fosillerine tesadüf olunması bu fikrin pek doğru olmadığını açık bir surette gösterdi. Bulunan asma yaprağı, üzüm salkımı ve çekirdekli fosillerinden anlaşılıyor ki üçüncü devirde asma Almanya’da, Fransa’da, İngiltere’de, İrlanda’da, şimali Amerika’da, Grönland ve Japonya’da neşvünema buluyordu. Sonra buz devrinde asma şimal nısıf küresinde barınamadı ve cenuba doğru atıldı. Bilahare tekrar eski yerini kazandı ve geniş bir sahada yayıldı. Kablettarih devirlere ait bulunan asma fosilleri Viti Viniferadan ziyade Amerika asmalarını ve bilhassa Vitis Cordifolia’yı andırır”*

Şeklindeki ifadelerden de anlaşıldığı üzere asmanın tarihi çok eskiye dayanmakta ve eski medeniyetler tarafından da üzüm üretilmektedir. Küçük Asya’da ise bağcılık çok eski zamanlardan beri yapılmaktadır. Anadolu topraklarında da çok eskiden beri bağcılık yapıldığı bilinmektedir.¹¹²

¹¹¹ Mübin Halit, **Pratik Bağcılık**, Resimli Ay Matbaası, İstanbul 1933, s.64

¹¹² Mübin Halit, **Pratik Bağcılık**, Resimli Ay Matbaası, İstanbul 1933, s.3-4.

Bağcılık coğrafyasına bakıldığında çok geniş arazide yapıldığı görülmektedir. Kuzeyde; Türkiye, Yunanistan, İran, Fransa, Almanya, İspanya, Portekiz, İtalya, Tunus, Cezayir, İsviçre, Avusturya, Macaristan, Bulgaristan, Romanya, Rusya, Sırbistan, Şimali Hindistan, Japonya ve Kanarya Adalarında bağcılık yapılmaktadır. Güneyde ise, Avustralya, İspanya, Şili, Arjantin, Peru, Afrika yaygın olarak görülmektedir.¹¹³

Kitabın bir diğer alt başlığında kuru üzüm ile ilgili bilgiler bulanmaktadır. Dünya kuru üzümculüğünde Türkiye'nin önemli bir yeri olduğu vurgulanmıştır. İzmir bölgesinin ihracatının % 18-20 oranında olduğu vurgulanmıştır. Her sene memlekete 15-20 milyon Türk Lirası kazandırmaktadır. Kaliforniya, Yunanistan ve İran ile bir rekabet olduğu ama Türk kuru üzümlerin çok kaliteli olması nedeniyle tercih edildiği söylenmektedir. Türkiye'nin Kuru üzüm ihracatında önemli bir yeri olduğu şu istatistikle açıklanmıştır:¹¹⁴

Yıl	Amerika	Türkiye	İspanya	Yunanistan	İran
1920-21	10.954				
1921-22	25.000				
1923-24	44.000				
1924-25	45.000				
1925-26	67.000				
1926-27	76.000	28.843			
1927-28	96.000	41.236			
1928-29	110.000	37.770			
1929-30	64.000	42.153			
1930-31	52.000	27.481	15.700.	99.911	17.374
1931-32	54.000	40.198	14.500	85.093	19.500
1932-33	HENÜZ	MALUM	DEĞİLDİR		

Tablodan da görüldüğü üzere Türkiye 1931-193 yılı üretimiyle kuru üzüm üretiminde önemli yer sahip olmaya başlamıştır. Cumhuriyetin 10 yıllık periyodunda tarım politikasının bu üretime katkı sağladığını söylemek mümkündür. Ülkede üzüm üretilene bağların yoğun olduğu mıntıkların başında ege gelmektedir: ¹¹⁵

- Manisa: 17.000 ton
- Kemal Paşa: 6.000 ton
- Kasaba (Turgutlu): 4.500 ton
- Urla: 3.500 ton
- Alaşehir: 3.000 ton
- Menemen: 2.500 ton
- Akhisar: 2.000 ton
- Seferihisar: 1.500 ton
- Karaburun: 1.500 ton
- İzmir merkez: 800 ton
- Salihli: 800 ton
- Çeşme: 700 ton
- Kırkağaç: 700 ton
- Foça: 450 ton
- Ödemiş: 350 ton
- Torbali: 250 ton
- Bergama: 250 ton
- Tire: 250 ton

¹¹³ Mubin Halit, **Pratik Bağcılık**, Resimli Ay Matbaası, İstanbul 1933, s.4.

¹¹⁴ Mubin Halit, **Pratik Bağcılık**, Resimli Ay Matbaası, İstanbul 1933, s.5-7.

¹¹⁵ Mubin Halit, **Pratik Bağcılık**, Resimli Ay Matbaası, İstanbul 1933, s.5-7.

Ege bölgesinin haricinde, Marmara, Trakya bölgesinde de bağlar yaygındır. Bunların yanında kitabın diğer bir kısmında eski ve yeni bağcılık anlatılmış ve modern bağcılık yapılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Pratik Bağcılık kitabı çiftçinin kolay bir şekilde anlaması için resimlerle ve grafiklerle yazılmıştır. Asma, Azası ve vazifeleri bağcılık kitabının diğer bir kısmında değinilmiştir. Asmanın kök, gövde ve yaprakları özellikleri, filizlerin oluşumu, köklü asma çubuğu resimlerle açıklanmış ve çubukların dikilmesi, çimlendirmenin nasıl olacağı tımarı ve budama işlemleri ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Bunların yanında bağların sulanması, gübrenilmesi, Aşılamanın hangi surette yapılacağı bilimsel olarak açıklanmıştır.¹¹⁶

En meşhur yerli üzüm neveleri kısmında ise yazarlar, kurutmaya elverişli üzümler, şaraplık üzümler ve yemeklik üzümler olarak üç kısımda incelemişlerdir. Kurutmaya elverişli üzümlerin, İskenderiye Misketi, Siyah Korent olarak adlandırıldığı, ülkemizdeki meşhur şaraplık üzümlerin; Misket, Yapıncak, Altuntaş, Keçimemesi, Papazkarası, Cambata, Tokmak, Karalahna olarak, en meşhur yemeklik üzümlerin ise; Razakı, Çekirdeksiz, Çavuş, Pembe Çavuş, Siyah üzüm, İrikara, Kıbrıs Karası, Kadınparmak, Möskele, Yapalak, yediveren, Alpehlevan, Beyrut hurması, Amasya Üzümlü, Elvan, Buçukarşın, Kılınc Üzümlü, Siyah Misket, Pemberazakı, Siyah Kadınparmak, Bektaş Külahı, Zeytün Üzümlü ve Sık Sarı isimleri ile tanındığı belirtilmiştir.¹¹⁷

Pratik Bağcılık kitabının son kısmında yaş üzüm ambalaj usulleri ve sevkiyatı yine grafik ve resimler ile ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Üzümlerin ulaşacağı yere kadar yapılması gerekenler çiftçinin ve onlara eğitim verecek öğretmenlerin anlayabileceği ve anlatabileceği şekilde açıklanmıştır.

3. Sonuç

Sonuç olarak Muallim Kitapları serisinden bahsedilen 1933 Tarihli Pratik Bağcılık kitabı dönemin şartlarına göre çiftçi ve öğretmenin kullanabileceği ve uygulamaları kolayca yapıp geliştirebileceği özellikte yazılmıştır.

Hem yurtiçinde yerel uygulamaları öğretirken Dünyada bağcılık işinin nerelerde ve nasıl yapıldığını anlatarak evrenseli yakalama amacı gütmüştür. Yeni kurulan ülkede ilk on yılda başarıları açıkça belirtmiş ve daha çok çalışma ve rekabetle dünyadaki diğer ülkeleri bu konuda geride bırakma için yapılması gerekenleri de sezdirmiştir.

Mustafa Kemal Atatürk'ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti'nin var olma ve ekonomik olarak ayakta durma çabası yapılan neşriyattan anlaşılmalıdır. Bulunan çözüm önerisi köy öğretmenleri vasıtasıyla köylüyü eğitmek ve bir tarım ülkesi olan Türkiye'nin topraklarından en yüksek verimi alarak çağdaşlaşmayı sürdürmektir.

Kaynaklar

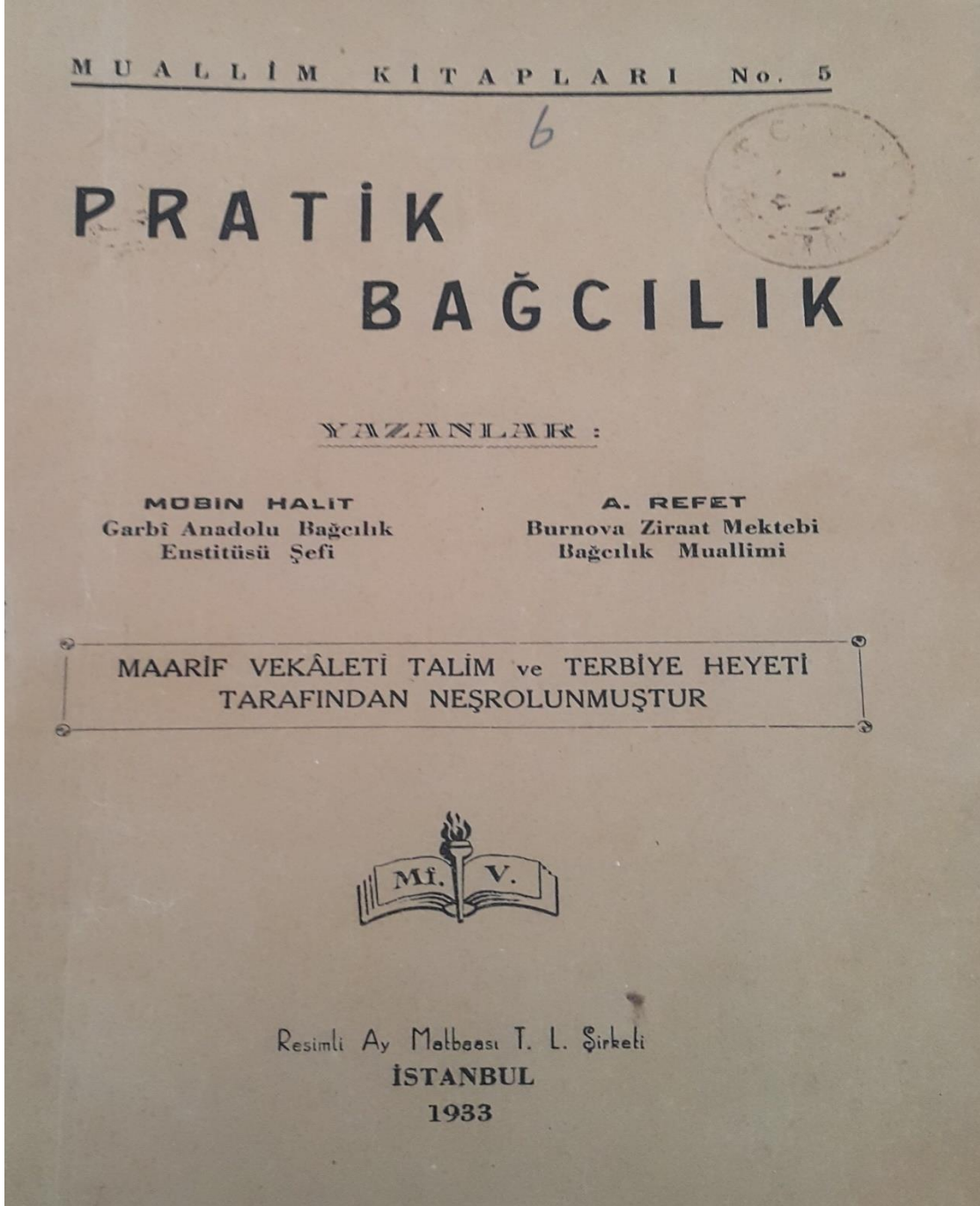
Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, <http://atam.gov.tr/wp-content/uploads/S%C3%96YLEV-ORJ%C4%B0NAL.pdf>.

Halit Mubin, Refet, A; **Pratik Bağcılık**, Resimli Ay Matbaası, İstanbul 1933.

¹¹⁶ Mubin Halit, **Pratik Bağcılık**, Resimli Ay Matbaası, İstanbul 1933, s.14-37.

¹¹⁷ Mubin Halit, **Pratik Bağcılık**, Resimli Ay Matbaası, İstanbul 1933, s. 42-54.

Ekler

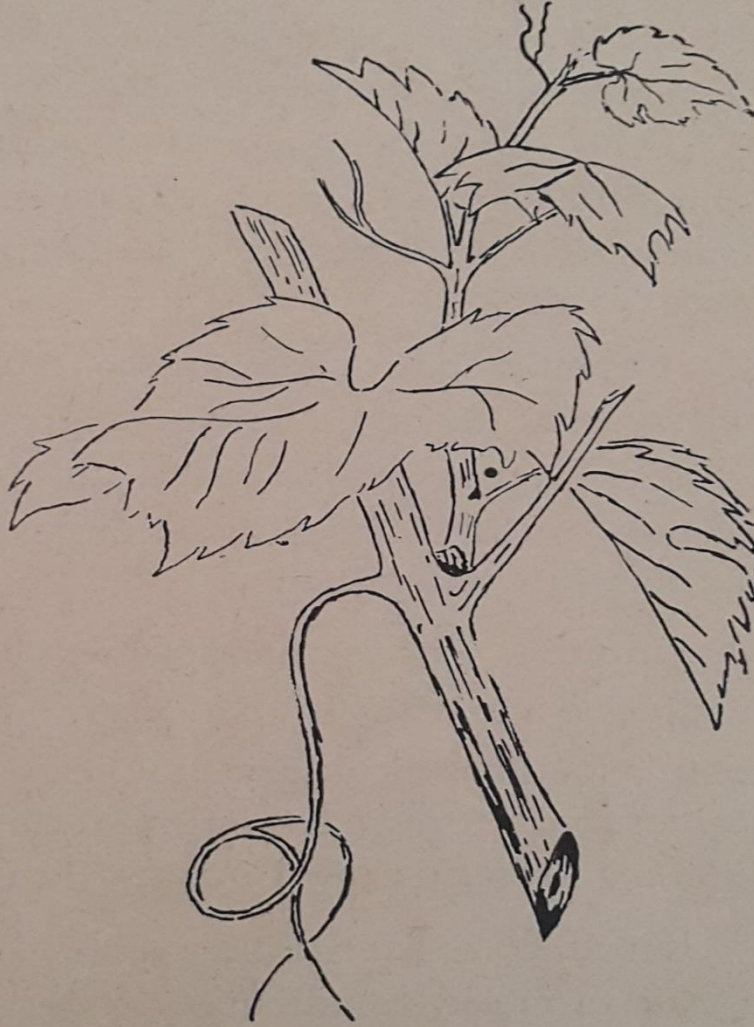


EK: 1 Pratik Bağcılık Kitabı Kapak Sayfası

Azası, Vazifeleri

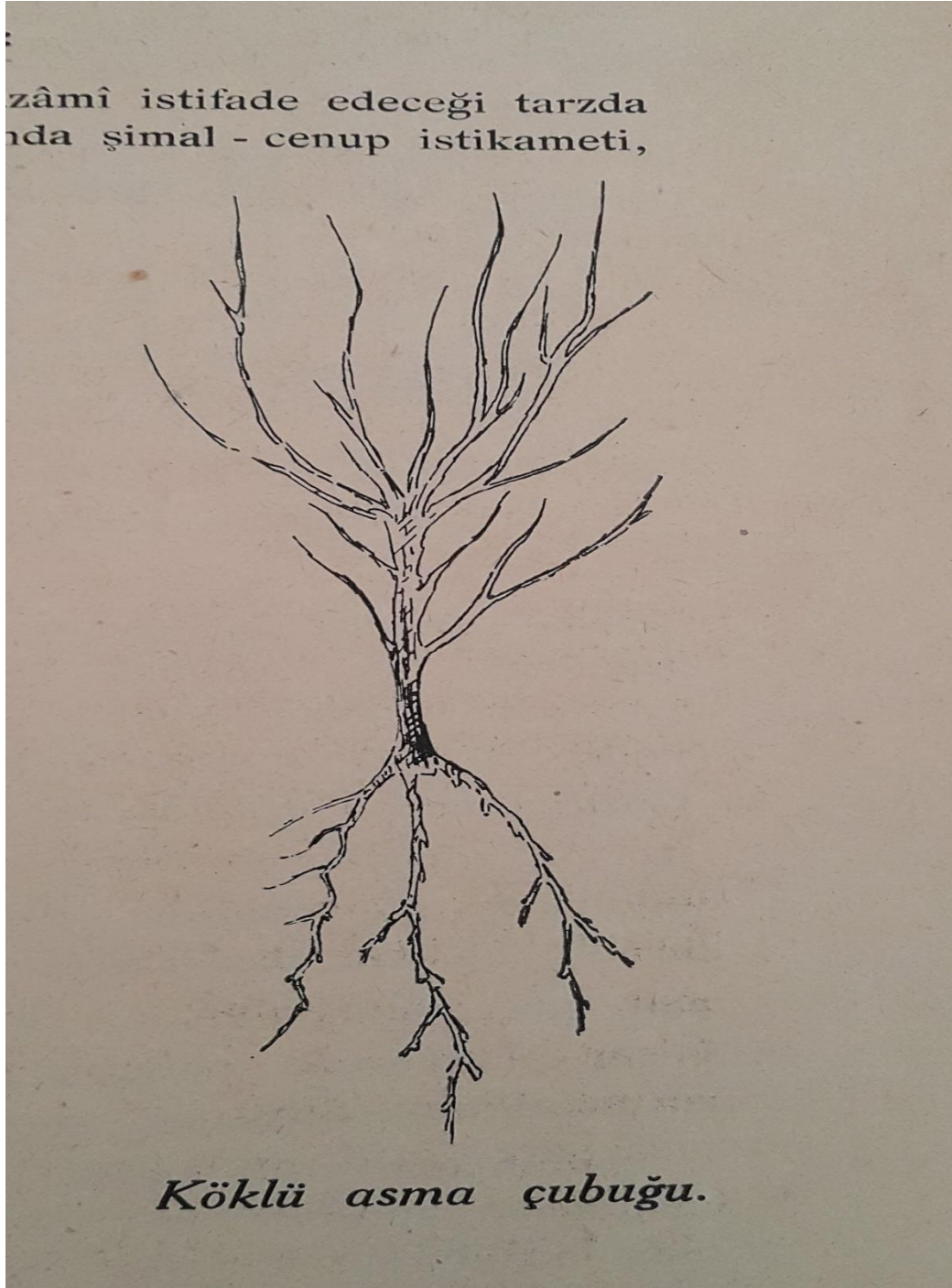
17

nefesini artıran maddeler, hamız-
praklarda teşekkül ederek üzümde

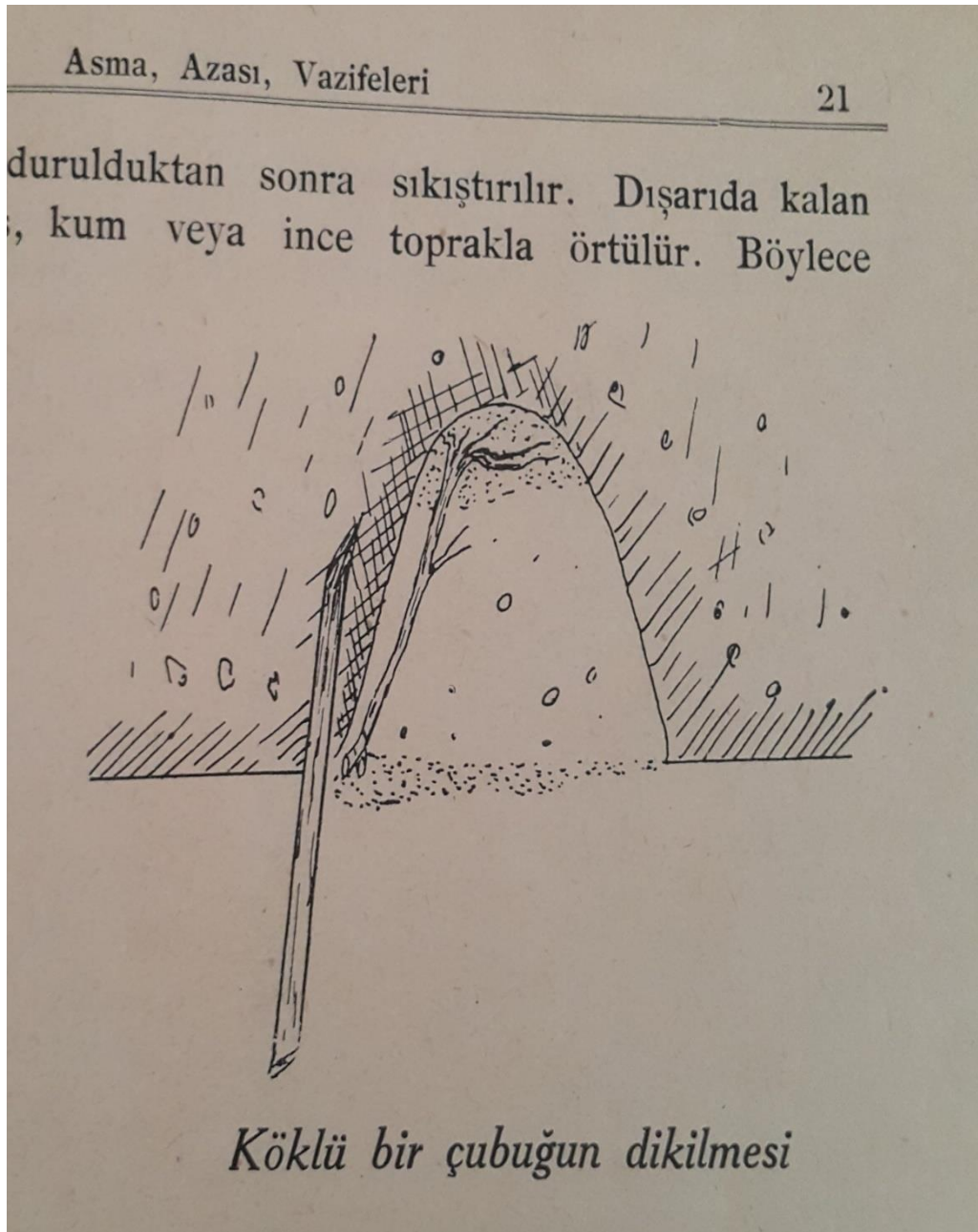


Yalancı filizin doğuşu

EK: 2 Pratik Bağcılık Kitabı 14. Sayfa resimlerle anlatım.



EK: 3 Pratik Bağcılık Kitabı 19 Sayfa resimlerle anlatım.



EK: 4 Pratik Bağcılık Kitabı 21 Sayfa uygulamalı anlatım.



EK: 5 Pratik Bağcılık Kitabı 31. Sayfa uygulamalı anlatım.



EK: 6 Pratik Bağcılık Kitabı 51. Sayfa 1933 yılında Türk Köylüsü.

TEMEL EĞİTİM

Çocuk Gelişimi Bölümü Lisans Öğrencilerinin Soru Sorma Becerisinin İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY

İstanbul Aydın Üniversitesi

erhanalabay@aydin.edu.tr

Arş. Gör. Yüksel KANTEKİN

İstanbul Aydın Üniversitesi

yukselkantekin@aydin.edu.tr

Özet: Bu araştırmanın amacı, Çocuk Gelişimi lisans programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin soru sorma becerisini tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden “temel nitel araştırma yöntemi” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde bulunan üç farklı üniversitede Çocuk Gelişimi bölümünde öğrenim gören toplam 218 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yapılandırılmış “Soru Sorma Becerilerini Belirleme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada Çocuk Gelişimi lisans öğrencilerinden toplam 1124 soru alınmış olup, verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Çocuk Gelişimi lisans öğrencilerinin oluşturduğu tüm sorularının %45,73’ünün bilgi basamağı, %25,89’unun kavrama basamağı ve %15,66’sının uygulama basamağına ait alt bilişsel düzey soruları olduğu tespit edilmiştir. Üst bilişsel düzey soru sorma yüzdelerinin ise çok az olduğu ve tüm soruların %6,40’ının analiz basamağı, %3,65’inin sentez basamağı ve %2,67’sinin ise uygulama basamağına ait sorular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca lisans öğrencilerinin sınıf ve genel akademik not ortalamasının alt veya üst bilişsel düzey soru sorma oranlarını etkilemediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Çocuk Gelişimi, Lisans Öğrencisi, Soru Sorma Becerisi.

An Analysis of the Ability of Asking Questions of the Child Development Students

Abstract: The aim of this study is to determine the question asking skills of undergraduate students of Child Development Department. “Basic qualitative research method” which is one type of qualitative research method is used in this study. Sampling of the study consists 218 university students studying Child Development from three different universities in the city of Istanbul. In the study, “The Form of Determining Question Asking Skills” which was prepared by researchers has been used. In this research, 1124 questions were taken by undergraduate students, and content analysis technique is used to analyse the data. As the result of the study, it has been identified that of all the questions formed by these undergraduate students studying Child Development 45,73% belonged to knowledge level, 25,89% to comprehension level and 15,66% to application level with low cognitive level questions. It has been concluded that their ability to pose questions high cognitive level is quite low and that 6,40% of them belonged to analysis level, 3,65% to synthesis level and 2,67% to application level. Also, it has been seen that the academic grades of students individually or generally as a class do not determine the rates of asking questions in the low or high cognitive level.

Keywords: Child Development, Undergraduate Student, Question Asking Skills.

1. Giriş

Soru sormak çocukların gelişimi için oldukça önemlidir. Çocuklar sordukları sorularla hayatı keşfederken yetişkinler de onlara yönelttikleri sorularla çocukların gelişimine katkıda bulunurlar. Çocukların gelişimsel düzeyleri dikkate alınarak uygun şekilde planlanmış soruların çocukların düşünme becerilerine büyük katkı sağladığını ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (Gall, 1984; Kleeck, 2003; Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Samur ve Soydan, 2013). Başka bir ifadeyle, yetişkinler tarafından çocukları düşünmeye yönelten sorular sorulması çocukların yüksek seviyede düşünme becerisini desteklemekte ve geliştirmektedir (Samur ve Soydan, 2013).

Alanda yapılan araştırmalarda yetişkinler tarafından sorulan soruların farklı şekillerde sınıflandırıldıkları görülmektedir. Bu sınıflandırmalardan en yaygın olarak kullanılanı Bloom'un bilişsel alan taksonomisidir ve 6 seviyeden oluşur. Basitten karmaşığa doğru tüm basamaklar birbirini takip eder (Arı, 2011). Bilgi basamağı; bilişsel alandaki öğrenmelerin en alt basamağı olup daha önce öğrenilen bilgilerin hatırlanmasına dayanır. Kavrama basamağı; neden ve nasıldan açıklanması, gerekçe gösterilmesi ve örnekler verilmesini kapsar (Aydemir ve Çiftçi, 2008). Bloom taksonomisinin üçüncü seviyesi olan uygulama basamağında; öğrencilerden yeni durumlardaki bilgi, beceri ve teknikleri kullanmaları beklenmektedir. Analiz basamağı; eleştirel düşünülerek bütünü parçalarının belirlenmesini ve bileşenlerine ayrılmasını kapsar. Uygun terimler tanımlanarak parçalar arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilir (Adams, 2015). Sentez basamağı; öğrencinin tartıştığı, yeni düzenlemeler yaptığı ve yeni bir fikir ürettiği seviyedir. Değerlendirme basamağı; desteklemeyi, savunmayı, yargılamayı ve değerlendirmeyi kapsar (Arı, 2011).

Bloom taksonomisindeki bilgi, kavrama ve uygulama basamakları düşük bilişsel seviyeli olarak; analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ise yüksek bilişsel seviyeli olarak gruplandırılmaktadır (Goodwin, Sharp, Cloutier, & Diamond, 1983; Bay ve Alisinanoğlu, 2012). Bir başka ifade ile hatırlama ve tanıma düşük bilişsel seviyeli olarak kabul edilirken; tahmin, değerlendirme ve yeni fikir üretme yüksek bilişsel seviyeli olarak kabul edilmektedir. Turner ve Durrett (1975) yaptıkları araştırmada çocukların problem çözme becerileri ile yüksek bilişsel seviyede sorularla karşılaşmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Yüksek bilişsel seviyedeki soruların çocukların problem çözme becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna rağmen alanda yapılan araştırmalar öğretmenlerin genellikle çocuklara bilgi sorusu sorduklarını ortaya koymaktadır (Gall, 1984; Sultana ve Klecker, 1999).

Yapılan araştırmalarda diğer bir gruplandırma şekli ise açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardır. Açık uçlu sorular; çocuğun cevabını sınırlandırmayan, tek bir cevabı olmayan ve farklı ifade şekillerine açık sorulardır (Samur ve Soydan, 2013). Açık uçlu sorular çocuğu kendi fikirlerini ifade etmeye, konu veya durum üzerinde derin düşünmeye, planlama yapmaya ve bunları alışkanlık haline getirmeye yönlendirir (Akman, 2016; Altun ve Vural, 2017). Kapalı uçlu sorular ise yanıtlayandan kısa ve net bir cevap bekler (Samur ve Soydan, 2013).

Erken çocukluk dönemi ile ilgili araştırmalar çocuklara açık uçlu sorular sormanın onlara, özellikle dil gelişimi alanında, büyük katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Samur ve Soydan (2013) araştırmalarında, yüksek kaliteli sorular sormanın çocukları bilişsel alan ve dil alanında desteklediğini buna rağmen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun düşük bilişsel seviyede sorular tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Başka bir deyişle; öğretmenlerin büyük bir kısmının sorularını bilgi sorusu ve kapalı uçlu sorular olarak sordukları görülmüştür (Gall, 1972). Araştırmacılar özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların açıklama, tahmin etme, sonuç çıkarma, karşılaştırma soruları kullanan yetişkinlerden daha çok yararlandıklarını gözlemlemişlerdir (Kleeck, 2003). Acarlar (2002), dilin değerlendirilmesinde betimleyici yaklaşımı ele aldığı çalışmasında çocuklara açıklayabilecekleri, kendilerini ifade edebilecekleri açık uçlu sorular sormanın önemine değinmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı Çocuk Gelişimi lisans programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin soru sorma becerisini tespit etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Çocuk Gelişimi lisans programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin genel olarak soru sorma beceri düzeyi nasıldır?
2. Çocuk Gelişimi lisans programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınıf düzeyine göre soru sorma beceri düzeyi nasıldır?
3. Çocuk Gelişimi lisans programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin genel akademik not ortalamasına göre soru sorma beceri düzeyi nasıldır?

2. Yöntem

2. 1. Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden “temel nitel araştırma” yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalar, bir durum/olay veya kavramı kendi ortamı içerisinde bütüncül olarak inceleyen ve objektif olarak ortaya çıkartan bir yöntemdir. Bu yöntemde, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılır (Karataş, 2015). Çocuk Gelişimi lisans öğrencilerinin soru sorma becerilerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada da yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacılar tarafından önceden tüm ayrıntılarına kadar düşünülmüş hazırlanmış bir form bulunmaktadır. Bu formda hazırlanmış olan tüm sorular tüm katılımcılara aynı biçimde ve aynı kelimelerle sorulur (Robson, 1993; Wragg, 1994).

2. 2. Katılımcılar

Çalışmada “amaçlı örnekleme” yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi kapsamında bulunan ölçüt örnekleme metodundan yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme metodunda, belirli ölçütler belirlenir ve bu ölçütler doğrultusunda çalışma grubu tespit edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada, çalışma grubunun belirlenmesinde Çocuk Gelişimi lisans programında aktif olarak öğrenim görme ve çocuklarla ilgili bir uygulama eğitimi almış olma koşulu aranmıştır. Bu nedenle birinci sınıf öğrencileri henüz uygulama eğitimi ile ilgili bir ders almadıkları için çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi ile lisans öğrencilerinin belirlenmesi aşamasından önce, İstanbul ilinde bulunan Çocuk Gelişimi lisans programlarının bulunduğu üniversitelerin bir listesi çıkartılmıştır. Üniversitelerle yapılan yazışmalar sonucunda izinler alınmış ve üç farklı üniversitedeki Çocuk Gelişimi öğrencileri çalışmaya katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma öncesinde öğrencilerle birebir görüşmeler yapıp, araştırmaya katılmak isteyen gönüllü toplam 218 Çocuk Gelişimi öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan Çocuk Gelişimi lisans öğrencilerinin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Çocuk Gelişimi Lisans Programı Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Demografik Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kadın	208	95,41
	Erkek	10	4,59
	Toplam	218	100,0
	Sınıf		
	2	91	41,74
	3	70	32,11
	4	57	26,15
	Toplam	218	100,0
Akademik Not Ortalaması	2,50 ve altı	73	33,49
	2,51 ve üstü	145	66,51
	Toplam	218	100,0
	Üniversite		
	A Üniversitesi	66	30,28
	B Üniversitesi	73	33,49
	C Üniversitesi	79	36,23
	Toplam	218	100,0

Araştırmaya katılan Çocuk Gelişimi lisans programı öğrencilerinin %95,41'inin kadın, %4,59'unun erkek; %41,74'ünün ikinci sınıf, %32,11'inin üçüncü sınıf, %26,15'inin dördüncü sınıf; %66,51'inin 2,51 ve üstü genel akademik not ortalamasına sahip, %33,49'unun 2,50 ve altı genel akademik not ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin %36,23'ünün C üniversitesinde, %33,49'unun B üniversitesinde ve %30,28'inin ise A üniversitesinde öğrenim gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk Gelişimi lisans öğrencilerinin yaş ortalamasının ise 21,28 yıl olduğu belirlenmiştir.

2. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Çocuk Gelişimi öğrencilerinin soru sorma becerisini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve yapılandırılmış "Soru Sorma Becerilerini Belirleme Formu" kullanılmıştır. Bu formda yapılandırılmış sorulardan önce lisans öğrencilerinin bazı demografik bilgilerini tespit edebilmek amacıyla toplam 5 kişisel bilgi sorusuna yer verilmiştir. Bu sorular, lisans öğrencisinin öğrenim gördüğü üniversite, cinsiyet, yaş, sınıf ve genel akademik not ortalamasından oluşmaktadır. Soru Sorma Becerilerini Belirleme Formu'nda lisans öğrencilerine yönelik şu şekilde bir yönerge yer almaktadır: "Birazdan size bir hikaye kitabı okunacaktır. Bu hikaye kitabını 3-6 yaş arasındaki bir çocuğa okuduğunuzu düşününüz. Hikaye içinde veya sonunda çocuğa sormak istediğiniz soruları aşağıya yazınız. İsteddiğiniz kadar soru sorabilirsiniz." Belirlenen hikaye kitabı okunduktan sonra öğrenciler form üzerinde belirlenen alana istediği sayıda soru yazmışlardır.

Form uygulanmadan önce hem yapılandırılmış form hem de okunacak olan hikaye kitabı 3 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilerek, "Soru Sorma Becerilerini Belirleme Formu" son halini almış ve okunacak kitap belirlenmiştir. Ayrıca veri toplanmasına geçilmeden önce hem yönergenin hem de seçilen kitabın uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna dahil olmayan ve gönüllü 3 Çocuk Gelişimi lisans öğrencisine form uygulanmıştır.

2. 4. Verilerin Toplanması

Veriler 2017-2018 eğitim-öğretim güz yarıyılında toplanmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle İstanbul ili içinde Çocuk Gelişimi lisans programı bulunan özel ve devlet üniversitelerinin bir listesi çıkartılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda izin veren üniversiteler belirlenmiştir. Öğrencilere araştırmanın amacı anlatılıp, belirlenen hikaye kitabı görselleri projektörden yansıtılarak araştırmacı tarafından okunmuştur. Seçilen hikaye kitabı TÜBİTAK tarafından yayımlanmış "Kültürlü Kurt" kitabıdır. Bu hikaye kitabı 3 yaş ve üzeri çocuklar için uygun olan ve kültürlü olmanın önemini anlatan 25 sayfalık bir çeviri kitaptır. Kültürlü Kurt kitabı sayfaları öğrencilerin görebilecekleri şekilde ekrana yansıtılarak okunmuştur. Okunan kitap sonrasında kitapla ilgili oluşturacakları soruları forma bireysel olarak yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden formlar toplandıktan sonra her forma sayı verilmiştir. Formlar incelendiğinde, öğrenciler tarafından toplam 1124 adet soru sorulmuş olduğu belirlenmiştir. Araştırma için gerekli veriler toplandıktan sonra, araştırma grubuna giren Çocuk Gelişimi Bölümü lisans öğrencilerine "Soru Sormanın Önemi ve Soru Çeşitleri" üzerine seminer verilmiştir.

2. 5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, çok sayıda metin içerikleri incelenir ve alt temalar oluşturulur. Alt temaların tekrarlanma oranları verilir. Bir diğer ifade ile nitelden nicele doğru genelleştirmeye imkan veren bir tekniktir (Gökçe, 2006). Araştırmada alt temaların oluşturulmasında ise Bloom'un Taksonomisinden yararlanılmıştır. Bloom'un Taksonomisine göre alt bilişsel ve üst bilişsel seviyeler alt tema olarak seçilmiştir. Bunlar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıdır.

Verilerin analizinde kişilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş olup, bulgular bölümünde ham verilere yer verilirken kodlama sisteminden yararlanılmıştır. Kodlama sisteminde Çocuk Gelişimi lisans öğrencileri ÇGL olarak kodlanmış olup, form sırası yanına eklenmiştir.

Araştırmanın veri inanılabilirliğini ortaya koymak için “kodlayıcılar arası görüş birliği” ilkesinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi kısmında 2 araştırmacı verileri birbirinden bağımsız olarak değerlendirmiş olup, veri analizi süreci tamamlandıktan sonra bir araya gelerek formları karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar, çalışma grubuna alınan öğrencilerin yanıtlarını hangi alt temaya soktuğunu karşılaştırmış ve gözlemciler arası tutarlılık hesaplanmıştır. Gözlemciler arası tutarlılık, iki araştırmacı tarafından tutarlı madde sayısının toplam madde sayısına bölünüp 100 ile çarpımından oluşan katsayıdır (Creswell, 2013). Bu araştırmada gözlemciler arası tutarlılık %92,03 olarak bulunmuştur.

3. Bulgular

Çocuk Gelişimi Bölümü lisans programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin genel olarak soru sorma beceri düzeyinin belirlenmesi

Araştırmaya katılan Çocuk Gelişimi lisans öğrencilerinden toplanan 1124 soru incelenmiş olup, soruların bilişsel düzeyleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çocuk Gelişimi Lisans Öğrencilerden Toplanan Soruların Bilişsel Düzeyleri

Alt Bilişsel Düzey Sorular	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Üst Bilişsel Düzey Sorular	Analiz		Sentez		Değerlendirme		Toplam	
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%	f	%
	514	45,73	291	25,89	176	15,66		72	6,40	41	3,65	30	2,67	1124	100

Tablo 2 incelendiğinde, soruların %45,73’ünün bilgi basamağı, %25,89’unun kavrama basamağı ve %15,66’sının uygulama basamağına ait bilişsel düzey soruları olduğu tespit edilmiştir. Çocuk Gelişimi lisans öğrencilerinden toplanan tüm soruların %87,28’inin alt bilişsel düzey soruları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca toplanan soruların %6,40’ının analiz basamağı, %3,65’inin sentez basamağı ve %2,67’sinin ise değerlendirme basamağına ait sorular olduğu görülmüştür. Üst bilişsel düzey sorularının ise tüm soruların %12,72’sini oluşturduğu belirlenmiştir. Çocuk Gelişimi lisans programı öğrencilerinin belirttiği ham verilerden örnekler aşağıda verilmiştir.

ÇGL12. “Hikayede hangi hayvanlar vardı?” (Bilgi Basamağı Sorusu)

ÇGL29. “Hikayede aç olan hayvan hangisiydi?” (Bilgi Basamağı Sorusu)

ÇGL118. “Kurt çiftlikteki hayvanları gördüğünde ne yapıyorlardı?” (Bilgi Basamağı Sorusu)

ÇGL55. “Kurt nasıl bir hayvandı?” (Kavrama Basamağı Sorusu)

ÇGL84. “Hikayede neler anlatıyordu?” (Kavrama Basamağı Sorusu)

ÇGL 200. “Bizler kitap okumak için neler yapabiliriz?” (Uygulama Basamağı Sorusu)

ÇGL13. “Bizler de kültürlü olmak için neler yapmalıyız?” (Uygulama Basamağı Sorusu)

ÇGL44. “Kurt hikaye boyunca nerelerde yanlışlar yaptı?” (Analiz Basamağı Sorusu)

ÇGL110. “Çiftlikteki hayvanları nasıl sınıflandırırdın?” (Analiz Basamağı Sorusu)

ÇGL78. “Kurdun daha hızlı okuma yazma öğrenmesi için nasıl bir robot geliştirdin?” (Sentez Basamağı Sorusu)

ÇGL91. “Sence kurt okuma yazmayı öğrenmeseydi bu hikaye nasıl devam ederdi?” (Sentez Basamağı Sorusu)

ÇGL3. “Kitap okumayı öğrenmeden ve kitap okumayı öğrendikten sonraki kurt arasındaki farklar nelerdir?” (Değerlendirme Basamağı Sorusu)

ÇGL60. “Kahramanları arasında kurt olan hikayeler ile bu hikaye arasında ne gibi farklar vardı?”
(Değerlendirme Basamağı Sorusu)

Çocuk Gelişimi lisans programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınıf düzeyine göre soru sorma düzeyinin belirlenmesi

Araştırmaya katılan Çocuk Gelişimi lisans öğrencilerinden toplanan 1124 soru sınıf düzeyine göre incelenmiş olup, veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Alt Bilişsel Düzey Sorular	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Üst Bilişsel Düzey Sorular	Analiz		Sentez		Değerlendirme		Toplam	
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%	f	%
2. Sınıf	204	47,89	110	25,82	60	14,08	2. Sınıf	27	6,34	15	3,52	10	2,35	426	100
3. Sınıf	142	38,48	109	29,54	62	16,80	3. Sınıf	23	6,23	20	5,42	13	3,53	369	100
4. Sınıf	168	51,06	72	21,88	54	16,41	4. Sınıf	22	6,69	6	1,82	7	2,14	329	100

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubuna alınan Çocuk Gelişimi lisans öğrencilerinin sınıf değişkenine göre alt ve üst bilişsel düzey soru sorma becerisinde belirgin bir değişme olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuk Gelişimi lisans programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin genel akademik not ortalamasına göre soru sorma düzeyinin belirlenmesi

Araştırmaya katılan Çocuk Gelişimi lisans öğrencilerinden toplanan 1124 soru öğrencilerin genel akademik not ortalamasına göre incelenmiş olup, veriler Tablo 4’te verilmiştir.

Alt Bilişsel Düzey Sorular	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Üst Bilişsel Düzey Sorular	Analiz		Sentez		Değerlendirme		Toplam	
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%	f	%
2,5 ve altı	179	50,42	84	23,66	48	13,52	2,5 ve altı	17	4,79	17	4,79	10	2,82	355	100
2,51 ve üstü	335	43,56	207	26,92	128	16,64	2,51 ve üstü	55	7,15	24	3,12	20	2,60	769	100

Tablo 4 incelendiğinde, çalışma grubuna alınan Çocuk Gelişimi lisans öğrencilerinin genel akademik not ortalamasına göre alt ve üst bilişsel düzey soru sorma becerilerinin yüzdelerinde belirgin bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

4. Tartışma

Çalışma grubuna dahil edilen Çocuk Gelişimi lisans programında öğrenim görmekte olan Çocuk Gelişimi öğrencilerinin soru sorma becerisini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğrencilerin sormuş oldukları soruların %87,28’inin alt bilişsel düzey soruları olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer ifade ile Çocuk Gelişimi lisans öğrencilerinin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst bilişsel düzey sorulardan daha çok bilgi, kavrama ve uygulama gibi alt bilişsel düzey sorularına yöneldikleri saptanmıştır. Bu bulgu birçok araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Baysen (2006)’ın öğretmenlerin soru sorma becerisini çalıştığı çalışmada da öğretmenlerin sınıf içerisinde sormuş oldukları soruların %56’sının bilgi, %9’unun kavrama ve %26’sının uygulama basamağındaki alt bilişsel düzey sorular olduğu sonucuna varılmıştır. Alexander, Jetton, Kulikowich ve Woehler (1994) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlere bir okuma parçası okunmuş ve bu okunan parça sonunda öğretmenlerden soru hazırlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin hazırlamış

oldukları soru yapıları bilişsel düzeye göre incelendiğinde, hazırlanan soruların büyük bir bölümünün bilişsel anlamda düşük seviyede olan sorular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alabay (2017) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminde sormuş oldukları soruların bilişsel düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin %87,6'sının düşük bilişsel düzeyde, %12,4'ünün üst bilişsel düzeyde soru sordukları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Çocuk Gelişimi lisans öğrencilerinin üst bilişsel düzeyde soru sormama nedenlerinden birisinin öğrencilerin lisans eğitimi süresince doğru soru sorma tekniklerini içeren uygulamalı ve teorik derslerinin olmayışından kaynaklı olduğu söylenebilir. Cumhur, Şahin ve Matteson (2015) tarafından yapılan matematik ve fen öğretmen adaylarının soru sorma becerilerini belirlemeye yönelik çalışmada, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca soru sorma becerisine yönelik teori ve uygulama derslerinin yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Üst bilişsel düzeyde soru sorma tekniklerini içeren bir ders veya eğitim programı uygulandığında, öğrencilerin oluşturacakları soruların daha üst bilişsel düzeyde olacağı düşünülebilir. Bay (2011), okul öncesi öğretmenlerine soru sorma becerisini arttırmak amacıyla bir hafta toplam 12 saatten oluşan bir öğretim programı geliştirmiştir. Program sonucunda, öğretim programı öncesinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak bilgi basamağında sorular sorduğu belirlenmiştir. Öğretim programından sonra ise analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki soruların oranlarında önemli derecede bir artış olduğu saptanmıştır.

Çocuk Gelişimi lisans öğrencilerinin düşük bilişsel düzeyde soru sormalarının nedenlerinden bir diğeri de onların etkinlik planlarken kaynak kitaplardan yararlanıyor olması olabilir. Kılıç (2010) yaptığı çalışmada, kaynak kitapların içeriğinde bulunan soruları incelemiş ve kitaplar içinde bulunan soruların %94,3'ünün alt bilişsel düzeyde soru olduğunu tespit etmiştir. Küçük (2008) ilköğretim Türkçe çalışma kitaplarındaki soruları eleştirel düşünme açısından incelediği çalışmada, kitaplarda yer alan toplam 306 soruyu Bloom taksonomisine göre değerlendirmiştir. İnceleme sonucunda tüm soruların %78,1'inin alt bilişsel düzeyde soru olduğu tespit edilmiştir. Kılıç ve Erkuş (2015)'un sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejilerini ve soru sorarken karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yapmış oldukları nitel çalışmada da öğretmenlerin üst bilişsel soru sormama nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin kullandıkları kaynak kitaplar belirtilmiştir.

Aynı zamanda bu bulgunun bir başka nedeni olarak üniversite öğrencilerinin sınavlarda karşılaştıkları soruların da alt bilişsel düzeyde olmasından kaynaklı olması düşünülebilir. Koç, Sönmez ve Çiftçi (2013)'nin ÖSS, YGS ve LYS'deki coğrafya sorularının Bloom'un taksonomisine göre değerlendirildiği çalışma sonucunda da sınavın çoğunlukla alt bilişsel düzey sorulardan oluştuğu ve sınavda çok az oranda analiz, değerlendirme ve sentez basamaklarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğan (2008) tarafından lise giriş sınav sorularının bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, lise giriş sınav sorularının ağırlıklı olarak kavrama ve analiz basamağında yer aldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Lisans programlarında bulunan ilgili derslerin içeriğine soru sorma teknikleri alınmalıdır. Ayrıca bu dersler atölye şeklinde işlenmelidir.
- Üniversitede lisans derslerini yürüten öğretim elemanları da öğrencilere üst bilişsel düzeyde sorular sormalıdır.
- Çocuk Gelişimi öğrencileri daha fazla uygulama alanlarına giderek, soru sorma teknikleri ile ilgili pratikler yapmalıdır.

Kaynaklar

Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 121-127.

- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 152-153.
- Akman, F. E. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerileri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1-13.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Istanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-26.
- Alexander, P.A., Jetton, T.L., Kulikovich, J.M., & Woehler, C. (1994). Contrasting structural importance: The seductive effects of teacher questions. *Journal of Reading Behavior*, 26, 19-45.
- Altun, D. Z., & Vural, D. D. (2017). Okul öncesi dönemde düşünme becerileri: Öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 214-224.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 749-772.
- Aydemir, P. Y., & Çiftçi, Y. Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 103-115.
- Aydoğan, A. (2008). *Lise giriş sınavları (LGS-OKS) coğrafya sorularının bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi (2003 - 2007)* (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bay, D. N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerine verilen soru sorma becerisi öğretiminin etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bay, D. N., & Alisinanoğlu, F. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 80-93.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 21-28
- Cumhur, F., Şahin, A., & Matteson, S. M. (2015). *Matematik ve fen öğretmen adaylarının soru sorma becerileri ve bu becerileri elde etme yolları*. Conference: III.International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, At Trabzon/TURKEY, Volume: 3.
- Gall, M. (1984). Synthesis of research on teachers' questioning. *Education Leadership*, 40-47.
- Gall, M. D. (1972). The use of questions in teaching reading. J. N. Johnson içinde, *Far West Laboratory for Educational Research and Development* (s. 1-52).
- Goodwin, S., Sharp, G., Cloutier, E., & Diamond, N. (1983). Effective classroom questioning. *ERIC Education Resources Information Center*, 4-41.
- Gökçe, O. (2006). İçerik analizi kuramsal ve pratik bilgiler. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 63-80.
- Kılıç, D. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konuları ile ilgili soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kılıç, D., & Erkuş, B. (2015). Sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejileri ve karşılaştıkları sorunlar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5), 230-243.
- Kleec, A. V. (2003). Research on book sharing: Another critical look. S. S. A. van Kleec içinde, *On reading books to children: Parents and teachers* (s. 271 - 319). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Koç, H., Çiftçi, T., & Sönmez, Ö. F. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 4(36), 257-275.
- Küçük, E. E. (2008). The investigation of questions in the sixth class of elementary school in Turkish study course book in terms of critical thinking. *EJournal of New World Sciences Academy*, 3(3), 492- 504.
- Robson C. (1993). *Real world research. A Resource for social scientists and practitioner-researchers.* Blackwell Publishers, Oxford.
- Samur, A. Ö., & Soydan, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 70-83.
- Sultana, Q., & Klecker, B. M. (1999). Evaluation of first year teachers lesson objectives by bloom's taxonomy. *ERIC Education Resources Information Center*, 2-17.
- Turner, P. H., & Duret, M. (1975). Teacher level of questioning and problem solving in young children. *ERIC Education Resources Information Center*, 2-20.
- Wragg, E. C. (1994). *An introduction to classroom observation*, London: Routledge.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İngiltere'deki Türk Çocuklarının Anlattıkları Hikâyelerdeki Coğrafi Terimler

Öğr. Gör. Selcen AYDOĞAN

Adnan Menderes Üniversitesi

selcenaydogan@gmail.com

Prof. Dr. Sultan BAYSAN

Adnan Menderes Üniversitesi

sbaysan@adu.edu.tr

Özet: Çocuklar doğal gelişim süreci içerisinde dünya ile kendisi arasındaki ilişkiyi incelemeye başlar; çevrelerini tanımaya çalışırlar. Günlük gözlemleriyle dünya ile insan arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu; çevrenin nasıl değiştiğini; o yerin özelliklerine göre havanın nasıl farklılaştığını; o yerde yaşayan insanlar ve özelliklerini anlamaya başlarlar. İşte bu şekilde, çocuklar oyunları ve deneyimleri yoluyla ileri dönemlerde öğrenecekleri coğrafi bilgilerin temellerini atmış olurlar. Bu araştırmanın amacı İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının gözlemlerinden çıkan coğrafi terimlerin neler olduğunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda 8 kız 6 erkek olmak üzere 14 Türkçe ve İngilizce konuşan iki dilli çocuğa bir hikâyenin resimleri gösterilerek, çocuklardan kendi hikâyelerini anlatması istenmiştir. Hikâyeler ses kayıt cihazına kayıt edilmiş ve bire bir yazılmıştır. Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Çocukların hikâyelerinde doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların anlattıkları hikâyelerden coğrafi kodların yer aldığı 7 kategori belirlenmiştir. Bunlar Dünya, yerşekilleri, iklim, bitki örtüsü, hidrografiya, karada yaşayan/mış canlılar ve suda yaşayan canlılar kategorileridir. “Dünya” temasında yer (f:25), Güneş (f:6) gündüz (f:4), gece (f:2), Dünya (f:2), ülke (f:2), kıta (f:2); “yerşekilleri” temasında dağ (f:13), tepe (f:2), “iklim” temasında “iklim” temasında çöl (f:14), sıcak hava (f:11), buz (f:8), soğuk hava (f:6), hava (f:5), kar (f:2); “bitki örtüsü” temasında ağaç (f:22), orman (f:15), çiçek (f:14) ve ot (f:1); “hidrografiya” temasında nehir (f:17), deniz (f:14), okyanus (f:2), göl (f:2); “karada yaşayan/mış canlılar” temasında aslan (f:34), kuş (f:29), yılan (f:24), kutup ayısı (f:23), keçi (f:13), deve (f:13), tilki (f:9), dinazor (f:6), kedi (f:5), kaplumbağa (f:5), sincap (f:3), geyik (f:2), karınca (f:2), puma (f:2), “suda yaşayan canlılar” temasında balık (f:53), balina (f:20), yunus. (f:7), ahtapot (f:1), timsah (f:19), ördek (f:11), pelikan (f:1); gibi coğrafi terimleri kullandıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle, küçük örnekleme karşın, çocukların erken dönemlerinde gözlemler sayesinde birçok coğrafi terim kazanabileceği söylenebilir, bu nedenle eğer yardım edilirse gelecek eğitimlerinde verilecek coğrafi anlayışa hazır olabilirler.

Anahtar kelimeler: Coğrafya, İngiltere'deki Türk çocukları, coğrafi terimler.

Geographical Terms in the Stories of Turkish Children in England

Abstract: Children begin to examine the relationship between the world within themselves and their natural development process; they try to recognize their surroundings. They then begin to understand through their daily observations the meanings of what is the relationship between the world and people; how the natural environment changes; how the weather differs according to the characteristics of the place. In this way, the children through their games and experiences will have the early basis for their geographic knowledge that they will gain in the future. The purpose of this research is to determine what the geographical terms are in the observations of the Turkish children living in England. For this purpose, 14 Turkish and English speaking bilingual children, i.e. 8 girls and 6 boys, were asked to tell their stories out of showing pictures of a story. The stories were recorded and written individually word by word. This research is a qualitative research model. Documentary analysis was applied for the children's stories revealed. As a result of the research, 7 categories, in which the geographical codes are included in the stories of the children, were revealed. These categories are 'the world', 'landforms', 'climate', 'vegetation', 'hydrography', 'land living creatures' and 'aquatic life'. The stories that the children told about in the first category of the 'world' revealed the codes of 'the place' (f: 25), 'the Sun' (f: 6), 'day' (f: 4), 'night' (f: 2), 'the Earth' (f: 2), 'country' (f: 2), 'continent' (f: 2). In the 'landforms' category it revealed 'mountain' (f: 13) and 'hill' (f: 2); in the 'climate' category (f: 6), the terms of 'desert' (f:14), 'hot weather' (f: 11), 'ice' (f:8), 'cold weather' (f: 6), 'weather' (f: 5), 'snow' (f: 2). It was found in the 'hydrography' category that the geographical terms of the 'river' (f: 17), 'the sea' (f: 14), 'the ocean' (f: 2), the 'lake' (f: 2). The category of the 'vegetation' included the terms of 'tree' (f: 22), 'forest' (f: 15), 'flower' (f: 14) and 'grass' (f: 1). The category of the 'land living creatures' are included 'lion' (f: 34), 'bird' (f: 29), 'snake' (f: 24), 'polar bear' (f: 23), 'goat' (f: 13), 'camel' (f: 13), 'fox' (f: 9), 'dinosaur' (f: 6), 'cat' (f: 5), 'turtle' (f: 5), 'squirrel' (f: 3), 'deer' (f: 2), 'ant' (f: 2) and 'puma' (f: 2). In the last category of 'aquatic life' the 'fish' (f: 53), 'whale' (f: 20), 'crocodile' (f: 19), 'dolphin' (f: 7) were revealed. Thus, it may be said that, despite the small sample, children can gain many geographical terms through their observations in their early childhood, therefore if helped they may be ready for future geographical understandings.

Key words: Geography, Turkish children in England, geographical terms.

1. Giriş

Fiziki coğrafyaya dair çocukların fikirleriyle ilgili ilk araştırma Piaget'in yaptığı sayılabilir. Piaget (1929), Güneş, Ay ve yıldızların nereden geldiğini; gökyüzü, gece, bulutlar, gök gürültüsü ve şimşek, yağmur, kar, buz, soğuk, nehirler, göller ve denizlerin oluşumuyla ilgili açıklamaları; ağaçların, dağların, Dünya'nın ve taşların kökeni hakkındaki teorileriyle çocukların fiziki coğrafya ile ilgili edindikleri kavramları araştırmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve çocukların kendi soruları aracılığıyla, Piaget çocukların coğrafya ile ilgili erken fikirlerinin animist ya da yapaycı özelliklere sahip olduğunu, daha sonra kısmen yapay, kısmen doğal olduğunu ve nihayetinde doğal açıklamalar yaptığını ileri sürmüştür. Çocukların gökyüzü, hava olayları, nehir-denizlerin özellikleri ve süreçleri ile ilgili açıklamaları buna örnektir (Bruner ve Haste, 2010).

Wiegand (1993), çocukların sözcüklerin anlamları ve tanımlamaları, fotoğrafların özelliklerini açıklama ve bununla ilgili konular üzerine odaklanan araştırmalar yapmıştır. Tanım zorluğu (örneğin tepe/dağ), boyut aralığı (örneğin ada: Avustralya/Lundy) gibi özelliklerden dolayı fiziki coğrafyada kavram gelişiminin, öğrenciler ve öğretmenler için eğitim ve öğrenmeye yönelik zorluklar yarattığını düşünmüştür. Peyzajın doğrudan deneyimle ilgili olması ve Dünya yüzeyi özelliklerinin fotoğraflarının incelenmesi, aynı isimle adlandırılan ancak farklı özelliklere sahip benzer görünümeler olduğundan söz etmiştir (Wiegand, 1993).

Wiegand (1993), Yeni Zelanda'da (1980-82) LISP (Bilim Eğitiminde Öğrenim), çocukların hava durumu, toprak ve dağlar hakkındaki fikirlerini araştırmasına rağmen, çocukların fiziksel coğrafyadaki açıklamalarına ilişkin az çalışma olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma ve alternatif çerçeveler, Ross Driver ve diğerlerinin yapılandırmacı çalışmaları üzerine, SPACE (Bilimsel Süreç ve Konsept Keşif) projesi, çocukların Kaya, Toprak ve Hava (Russell ve diğ., 1993) ve Dünya hakkında fikirlerini bildirmiştir (Osborne ve arkadaşları, 1994). Her ikisi de önceki araştırmaları gözden geçirmekte ve bir ön müdahale veri toplama, müdahale (eğitim) ve müdahale sonrası veri toplama programı yoluyla, özellikle doğrudan sorular, yazılı cevaplar ve çocukların çizimiyle yapılan görüşmeler olmak üzere bir dizi eleme teknikleri kullanmaktadır. İlkinde çocukların toprak, kaya, yeraltı ve Dünya'nın yapısı, hava şartları ve hava koşulları ile doğası ve kökeni hakkındaki fikirleri araştırılmıştır. İkincisinde ise çocukların gündüz ve yıl boyunca Güneş'in hareketleri, mevsimler, gündüz ve geceleri, Dünya'yı, uzaklığı ve astronomik bedenleri kavrayışlarını anlamaya yönelik fikirlerini araştırılmıştır. Bazı yönlerden çocukların anlayışında hiçbir ilerleme görülmemiş, ancak diğerlerinde yaşla birlikte uzunlamasına ilerleme olmuştur. Özellikle önemli olan, Güneş'in ve mevsimlerin anlaşılmasıyla ilgili olarak, Güneş'in günlük ve yıllık hareketlerini çocukların açıklayamamalarıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanılarak araştırılan durumun doğal ortamında gerçekçi bir şekilde ortaya koymayı amaçladığı yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.2. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemiyle şekillendirilen bu araştırmada, amaçlı örnekleme yollarından biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, "örneklem problemler ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Bu çerçevede, araştırmanın katılımcıları araştırma ölçütü olarak İngiltere'nin Nottingham bölgesinde yaşayan ve hafta sonu Türkçe derslerine kaydolmuş 6,2 - 8,3 yaş aralığındaki Türk çocukları olmuşlardır (Tablo 1).

Tablo 1: Çalışma grubunun yaş ve cinsiyet açısından dağılımı

Yaş	N	Cinsiyet
6	4	2 kız/ 2 erkek
7	5	3 kız / 2 erkek
8	5	3 kız / 2 erkek
Total	14	8 kız / 6 erkek

2.3. Çalışmanın Amacı

İngiltere’de Türk çocuklarının resimlerden hareketle Türkçe anlattıkları hikâyelerdeki coğrafi terimleri incelemektir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri toplanmadan önce çocuklara ve çocukların anne-babalarına araştırmanın amacı ve çocuklarla nasıl bir uygulama yapılacağı açıklanmıştır. Çocuklara sadece resimli bir hikâye kitabının gösterileceği, bu hikâye kitabının resimlerinin rehberliğinde çocukların kendi sözel ifadeleriyle kendi hikâyelerini anlatması/kurgulaması istenmiştir. Verilerin toplanma sürecinde çocukların anlattıkları hikâyelerin kamera kaydı altına alınacağı hem anne babalara hem de çocuklara söylenerek, izin alınmış ve izin verilen çocukların anlattıkları hikâyeler kamera kaydına alınmıştır.

Çocukların anlattıkları hikâyeler kamera ile kayıt altına alındıktan sonra kaydedilen hikâyeler araştırmacılar tarafından (müdahale edilmeksizin) yazıya geçirilerek araştırma soruları bağlamında her bir araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, ortak kodlar belirlenmiştir. Araştırma verileri, İngiltere Nottingham’da bizzat araştırmacılardan biri tarafından toplanmış; görüşmeler 22 Nisan-29 Nisan 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde ilk olarak tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Çocukların hikâyeleri okunarak kodlanmış, kodlar sayılarak kategorilerin frekansları belirlenmiştir. Çalışmadaki çocukların hikâyelerinden alıntılar yapılarak tırnak içinde ve hiçbir değişiklik yapılmadan verilmiştir. Elde edilen bulgular sistematik ve açık şekilde betimlenmiş, betimlemeler düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Veriler çözümlenirken çocukların kurguladıkları hikâyeler yedi kategoride sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler aşağıda sıralanmıştır:

Kategoriler

1. *Dünya,*
2. *Yerçekilleri,*
3. *İklim,*
4. *Bitki örtüsü,*
5. *Hidrografya,*
6. *Karada yaşayan/yaşamış canlılar ve*
7. *Suda yaşayan canlılar*

3. Bulgular

İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının hikâyelerindeki coğrafi terimlere ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir (Tablo 2).

Tablo 2: İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının hikâyelerindeki coğrafi terimlere ilişkin frekanslar

Temalar	Kodlar ve frekansları
Dünya	yer (f:25), Güneş (f:6) gündüz (f:4), gece (f:2), Dünya (f:2), ülke (f:2), kıta (f:2),
Yerşekilleri	dağ (f:13), tepe (f:2)
İklim	çöl (f:14), sıcak hava (f:11), buz (f:8), soğuk hava (f:6), hava (f:5), kar (f:2)
Bitki örtüsü	ağaç (f:22), orman (f:15), çiçek (f:14) ve ot (f:1)
Hidrografya	nehir (f:17), deniz (f:14), okyanus (f:2), göl (f:2)
Karada yaşayan/yaşamış canlılar	aslan (f:34), kuş (f:29), yılan (f:24), kutup ayısı (f:23), keçi (f:13), deve (f:13), tilki (f:9), dinazor (f:6), kedi (f:5), kaplumbağa (f:5), sincap (f:3), geyik (f:2), karınca (f:2), puma (f:2)
Suda yaşayan canlılar	balık (f:53), balina (f:20), yunus (f:7), ahtapot (f:1), timsah (f:19), ördek (f:11), pelikan (f:1)

Çocukların, Dünya temasıyla ilgili olarak Güneş, gece ve gündüz gibi terimleri kullanırken Ay terimini hiç kullanmamaları ilgi çekicidir.

Yerşekilleri temasında çevrelerinde dağ, tepe gibi terimleri gördüklerinden dolayı kullandıkları izlenmiştir. Ancak, ova ve plato gibi terimler için yaşlarına uygun eğitim programına ihtiyaç olduğu düşünülebilir.

İklim temasında ise çocukların İngiltere gibi yoğun yağmur yağan bir ülkede yaşamalarına rağmen hikâyedeki yağmurdan hiç bahsetmemeleri ve bitki örtüsü temasında çalı teriminin ifade edilmemesi dikkat çekicidir.

Hidrografya temasında okyanus ve göl temalarından sadece iki çocuk bahsetmiştir.

Suda yaşayan canlılara ait frekans değerleri karada yaşayan canlılar kategorisinde olduğu gibi yüksektir. Ancak suda yaşayan canlılara örnek olarak çocuklar sadece suda yaşayan hayvanlardan bahsetmişler, suda yaşayan bitki türlerine değinmemişlerdir.

Karada yaşayan canlılardaki tür sayısı suda yaşayan canlılara göre daha fazladır.

Çocukların hikâyelerine ilişkin cümlelerden örnekler aşağıdaki gibidir.

Dünya;

“Ondan sonra bir tane soğuk bir yere gitmiş orda. Ondan sonra bir tane ördek varmış. Bir tane de tilki. Her yeri gezdirmiş tilki.”

“Güneş çok parlıyordu ki yunus balığı kaçıp gitmiş.”

“Burası çok güzel burada yaşamak çok iyi olurdu her gün buraya gelsem iyi olur.”

“Güneş battı, hava karardı. Ve gece olmaya başladı.”

“Kız çok sevinçli. Galiba bütün hayvanlar Dünya’yı dolaşırken onları getirmişti.”

“Onlar da çok korkmuş, annelerinin arkasında durmuş. Kız da zıplayıp gitmişş. Ondan sonra bir tane sıcak bir ülkeye gitmişler. Bu başka bir kıtadaki ülkeymiş.”

Yerşekilleri;

“Sonra kız dağa geldi ve dağa tırmanıyordu. Burada çok birşey yoktu. Kız buz dağının üzerine çıktı.”

“Kız tepeye tırmanmış aşağı inmek istemiş. Ama öbür hayvanlar izin vermemiş aşağı inmelerine, her yeri kaplamışlar.”

İklim;

«Çölde siyah evden çıkmış ve çok küçük bir göl görmüş. Ondan sonra bir yılan bir yerden çıkmış. Aslanı görmüş. O şey çok güçlü demiş. Sonra karlı bir yere gitmiş ve bir balık görmüş.»

“Çölde hava sıcakmış, su varmış. Ağaçlar, yapraklar varmış. Yılan ben sizi yiyeceğim demiş.”

“Ayılar gördüm. Ve hava soğuktu. Hayvanlar ve buz vardı. Mutluydum buzun üstünde yürümeye çalışıyordum ama yürüyemiyordum çünkü çok kaygandı.”

Bitki örtüsü;

“Burası çok yeşildi. Ağaçlar var. Yapraklar var.”

“Arkasında kocaman bir ağaç varmış. Bir tane de kırmızı bir çiçek.”

“Çocuk ormanın içinde geziyor. Hayvanları görüyor her yerdeki hayvanları.”

“Sonra da bir çöle gittiler. Isırgan otu ve örümcek vardı.”

Hidrografya;

“Nehire gelmiş kız. Ben şey sanıyom nehirde o kadar da çok hayvanlar yok. Ama ne kadar da çokmuş”.

“Kız bahçeden denize gelmiş. Yunus balığı ondan sonra su fırlatmış onlara”.

“Bir zamanlar okyanusa düştü. Okyanusta çok çok ilginç hayvanlar vardı. Kaplumbağalar, sourt fish vardı. Bir balina çıkmış”.

“Kurtuldum çünkü aşağıda bir göl vardı. Orada güzelce yüzdüm. Amaa bir tane timsah gördüm. Sanırım o beni takip ediyordu”.

Karada yaşayan/yaşamış canlılar;

“Kız ormanda yürüyor. Daha da çok hayvanlar var. Maymun, arılar ve kuşlar, aslan çiçekler var. Aslan şimdi koşuyor. Bütün hayvanlar korkuyor aslandan. Küçük kız gibi. Çünkü aslan kükreyip yiyebilir. Ondan korkuyor. Ondan sonra aslan onun arkasından koşmaya başladı. Ondan sonra kız denize girdi. Denizde balıklar bazı gemiler var balık yakalamak için. Ondan sonra yüzüyor. Sarı ve kırmızı kıyafetle. Kız bu balıkları yemek istiyorum diye düşünüyormuş. Çünkü çok renkli ve güzel görünüyorlar. Ondan sonrada ben yiyemem. Çünkü denizdeler ve büyümeleri lazım. Ondan sonra yiyebilirim. Sonra aslan gibi kocaman bir şey çıktı. Arkadaşından geliyor. Gene bütün hayvanlar korkuyorlar. Çünkü burada yiyebilir onları. Kız balına geliyor hemen kaçayım beni yemesin diye düşünüyormuş. Sonra kız dağa geldi ve dağa tırmanıyor. Burada çok birşey yok. Ama arkada bir kurt var, ortaya çıkabilir ama kız bilmiyor. Sadece tırmanıyor. Ama o kadar hayvan yok burada. Kurt çıkınca hayvanların üstüne koşabilir. Yani kaçmak için. Gece oldu. Kurt çıktı. Keçinin ağzına takıldı ipi. Sonra koşmaya başladı. Ondan sonra kaçtı gene. Kız niye her gün, her zaman beni öldürmeye çalışıyorlar diye düşünüyor. Kız şimdi gene yüzüyor. Balıklar var, ördekler var. Yüzüyor. Ama öbür deniz gibi değil. Yani normal yüzüyor. Kız çok eğleniyorum şimdi bir şey çıkmasın. Alt tarafta timsah var. Ve o timsah yemeğe çalışacak. Kız gene kaçıyor her zaman kaçtığı gibi. Gene bütün hayvanlar korktu. Sonra kız çölde yürüyor. Burası çok sıcak. Ama bence buradaki yılan çıkacak ve öldürmeye çalışacak. Kaktüsün içinde su olabilir. Ondan da çok sıcak su olabilir. Yılan çıktı. Sonra gene korktu. Kaçıyor yakalamasın diye. Ve şapkası düştü kızın. Kız buz dağının üzerine geldi. Kocaman kuşlar var. Orda buzda kayıyor tenis raketleriyle. Bence ne çıkar. Kocaman dişleri olan bu çıkabilir. Ya da bu da var kurtta. Buz ayısı çıktı. Yaralanmak istemiyor. Kaçıyor hala. İçindeki organları çıkarmasın diye. Burada da ayının buzdan evi var. Şimdi eve koşuyor. Her şey her yerden eve gidiyor. Sonra yemeğini yiyecek uyuyacak dinlenecek. Bu da rüya olabilir. Bir de kedis var. Şimdi kız akşam yemeği yiyor. Kız çok sevinçli. Galiba bütün hayvanlar gitti dünyayı dolaşırken onları getirdi. Parti yaptılar. Diğer hayvanlar ve kız arkadaş olmuş olabilir. Ve uyudular.”

“Dinazor görmüş bir tane. Bir tane de deve. Üç dört tane deve. Bir tane de 9 tane karınca görmüş. Bir tane de yılan görmüş. Kız gidip hayvanlara bakmak istemiş. Oyun oynamak istemiş. Ama dinazor çok büyümüş ki oynayacak hali yokmuş. Ondan ona sormamış. Karıncalara, develere ve her hayvana sormuş ama dinazora sormamış. Yılan tısss diye korkutmuş herkesi. Herkes kaçmış. Kız da bir tane devenin arkasına zıplamış kaçmak için. Dinazor da çabucak gitmiş bile. Herkes saklanırken ve kaçarken dinazor ortalıklerde yokmuş. Kaçmış bile. Tısss diyene kadar dinazor yoluna başlamışmış”.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada küçük bir örneklem kullanılmasına karşın, çalışmanın bulguları dikkat çekicidir. Buna göre çocukların erken dönemlerinde gözlemler yoluyla birçok coğrafi terimi kazanabildiği; eğer çaba harcanırsa daha fazla coğrafi beceriler edindirilebileceği söylenebilir. Gözlemlerin yanı sıra coğrafi terim ve kavramlara ilişkin hazırlanmış eğitim programları çocukların erken yaşlardan başlayarak gelecek eğitimlerinde tam ve doğru coğrafi anlayış/beceri kazanmalarına destek olabilir.

Türkiye’de erken çocukluk döneminde coğrafi kavramlar fen etkinlikleri içinde verilmektedir. Fen etkinlikleri içindeki Türk çocuklarının coğrafi becerileri üzerinde araştırmalar bulunmaktadır (örn. Tuğrul ve Güler, 2007; Öztürk, 2104; Güldalı, 2017). Bu çalışmanın Nothingham’da yaşayan erken çocukluk dönemindeki Türk çocukları kapsamı farklı coğrafyalarda yaşayan Türk çocuklarının coğrafi bilgileri/becerilerini karşılaştırmak açısından önemlidir. Bu nedenle farklı ülkelerde yaşayan çocukların coğrafi bilgi/beceri gelişimleri hakkında fikir sahibi olup gelecek için coğrafi becerilerin yönüne karar vermede yol gösterici olabilir.

Kaynaklar

- Bruner, J.S. ve Haste, H. (Eds.). (2010). *Making Sense (Routledge Revivals): The Child's Construction of the World*. Routledge.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Osborne, J., Wadsworth, P., Black, P. ve Meadows, J. (1994) *Primary SPACE Research Reports: The Earth in Space*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Öztürk, M.K. (2014).“Okul Öncesinde Coğrafya ve Öğretimi” İçinde B. Akman, G. Uyanık Balat, T. Güler Yıldız (ed.) *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*, Pegem Yayınevi, 205-225.
- Russell, T., Bell, D., Longdon, K. ve McGuigan, L. (1993) *Primary SPACE Research Reports: Rocks, Soil and Weather*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Tuğrul, B. ve Güler, T. (2007). Okul öncesi çocuklarına yönelik sosyal çalışma alanında tarih ve coğrafya eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33). 29-35.
- Uçuş Güldalı, Ş. (2017). Sosyal Bilgileri Okul Öncesi Dönem Çocuklarıyla Deneyimlemek: Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Bilgiler Eğitiminin Önemi Gözden Geçirme, *KEFAD Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3): 1122-1151.
- Wiegand, P., Bajanowski, T. ve Brinkmann, B. (1993). DNA typing of debris from fingernails. *International journal of legal medicine*, 106(2), 81-83.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

Okul Öncesi Çocuklarının Emojilere Yükledikleri Anlamların İncelenmesi

Öğr. Gör. Selcen AYDOĞAN,

Adnan Menderes Üniversitesi

selcenaydogan@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Gülnur AYDIN

Adnan Menderes Üniversitesi

gulaydin25@hotmail.com

Özet: Toplumsal bir varlık olan insan için iletişim, yazılı, sözlü veya görsel olarak yapılandırılabilen karmaşık bir süreci içerse de hayatın vazgeçilemez bir parçasıdır. Sözel içerik, gramatik yapı ve sözü destekleyen görsel ipuçları gibi bileşenler iletişimin etkililiğini belirlemektedir. Postür (duruş), jest ve mimikler (kafa-el-kol-bacak hareketleri, yüz ifadeleri, bakışlar, vb.), giyim, bakım ve makyaj, ses tonu, konuşma hızı ve hatta kullanılan aksesuarlar bile sözel olmayan anlam ayırt edicilerdir. Nitekim bu ayırt ediş, küçük bir farkı değil, iletişimin yaklaşık %60'ını oluşturmaktadır. Dijital çağla birlikte internet ve sosyal medya etkileşimleri, iletişimin yeni bir yolunu ve boyutunu daha ortaya koymuştur. Yüzyüze iletişimin yerini anlık yazışmalardan oluşan bir mesajlaşma sisteminin alması, sözel olmayan ipuçlarından yoksunluğu da beraberinde getirmiştir. Bu yoksunluğun giderilmesi için, emoji olarak adlandırılan ve bu tür yazışmalara eklenebilen duygu-durum, araç gereç, bitki-hayvan, yiyecek-içecek, nesne vb. görselleri geliştirilmiştir. Dijital çağ; cep telefonları, tabletler, bilgisayarlar aracılığıyla yetişkinler kadar çocukları da hakimiyeti altına almıştır. Genellikle ödev yapmak, oyun oynamak, sosyal medya etkileşimlerinde bulunmak için bu teknolojilere yönelen kuşağın yerini artık okul öncesi dönemde, okuma yazma bilmeseyse bile emojilere anlam yükleyip kullanabilen çocuklar almaya başlamıştır. Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların emojilere (yüz ifadeleri) yükledikleri anlamları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda 60-72 ay arasında okul öncesi eğitimi alan toplam 115 çocuk araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan "Okul Öncesi Çocukları İçin Emoji Anlam Algısı Formu"na kaydedilmek üzere her bir çocukla tek tek yapılan bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerde uzman görüşleri alınarak yaşa uygun 15 yüz ifadesinin belirlendiği formdaki emojileri gösteren "emoji kartları" çocuklara gösterilerek "Bu yüz ne yapıyor? Sence neden.....?" soruları sorulmuş, çocukların verdikleri cevaplar elle kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların gülen yüz ve kızgın yüz gibi bazı emojileri anlamlandırmalarında birlik sağlandığı, bazılarını ise birbirlerinden çok farklı anlamlandırdıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, Çocuk, Emoji, Algı.

Investigation of Preschool Children Attributes Towards Emojis

Abstract: For a person as a social entity, communication is an indispensable part of life, even if it entails a complex process that can either be structured as written, verbal or visual form. Components such as verbal content, grammatical structure and visual cues that support vocabulary determine the effectiveness of communication. Stance, gestures and facial expression, clothing, care and make-up, voice, speed of speech and even accessories used have distinguishable nonverbal meanings. This distinction is not a small; it accounts for about % 60 of communication. Internet and social media interactions of today have revealed a new method and dimension of communication. Face-to-face communication was replaced by a messaging system that enables instant correspondence. These methods consequently eradicated the non-verbal cues. In order to overcome this shortcoming, emojis have been introduced, and these can be added to such correspondences in the form of emotions, tools, plants-animals, food-beverages, objects etc. Mobile phones, tablets, and computers dominated childrens lives as it has done to adults. Even in the pre-school period, children are able to make sense of emojis, even if they are illiterate. The aim of this research is to reveal the attributes of preschool children towards Emojis. Participants are 115 children aged between 60-72 months. The data of the study were recorded in the "Emoji Perception Form for Preschool Children" developed by researchers. The data were collected through individual interviews with each child. The "emoji cards" with 15 face expressions are shown to children. The researchers then asked questions such as: "What is this face doing? and Why?" . Answers to those questions were manually recorded. As a result of the research, it has been determined that the children are in consensus in the meaning of some emotions such as smiling and angry faces. It has also been found that children attribute different meanings to various emojis.

Keywords: Preschool children, Child, Emoji, Perception.

1. Giriş

Teknoloji ve dijital okumayla ilgilenme ve keşif, erken çocukluk dönemindeki çocukların çevrelerinde giderek yaygınlaşmaya başladı. Erken eğitimde yaygınlaşan çoklu okuma olarak bilinen bu okuma türü küçük çocukların okuma becerilerinin gelişiminde önemli ölçüde yer aldı. Çoklu okuma kavramı, semboller, ikonlar, logolar ve video klipler gibi çoklu işaret sistemlerini içeren geleneksel okuma, yazma, konuşma ve dinleme kavramlarını genişletti (Marsh, 2005).

Emoji, mobil iletişim ve sosyal medyada yaygın olarak kullanılan kavramları ve fikirleri ifade eden, Japonya kökenli bir grafik sembol türüdür. Emoji ifadesi, standart bir klavye kullanılarak oluşturulan yüz ifadesinin kısa bir şeklidir; örn., :-). Klavye kısa yolundan ziyade, bir emoji, bir yüz ifadesini temsil etmek için kullanılabilen bir ideogramdır; ancak duyguları, jestleri, nesnelere, hayvanları, yiyecek ve içecekleri ve faaliyetleri temsil etmek için daha geniş bir şekilde tercih edilmiştir (Novak,2015).

Eğitim programlarının içindeki çoklu okumalar, teknolojiye daha fazla odaklanma ve erken çocukluk eğitiminde öğrenmeye yönelik tasarımlar, emoji'nin küçük çocuklar tarafından tanınmasını ve kullanılmasını desteklemektedir. Bu teknolojik gelişmelerle küçük çocukların çoklu okuma becerileriyle emojileri (yüz ifadeleri) nasıl anlamlandırdıkları önemlidir (Knowles, 2004).

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların emojilere (yüz ifadeleri) yükledikleri anlamları ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1.) “Okul Öncesi Çocukları İçin Emoji Anlam Algısı Formu” ile toplanan verilere göre çocuklar emojilerin yüz ifadelerini nasıl tanımlamışlardır?

2.) “Okul Öncesi Çocukları İçin Emoji Anlam Algısı Formu” ile toplanan verilere göre çocukların formdaki emojilerin yüz ifadelerini anlamlandırma gerekçeleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir çalışmadır (Büyüköztürk, 2012). 60-72 ay arasındaki çocuklarla bire bir görüşmeler yapılarak emoji yüz ifadeleri gösterilmiş, yüz ifadelerini nasıl tanımladıkları ve bunların gerekçeleri sorulmuştur.

2.2. Örneklem

Bu çalışmaya, Aydın il merkezindeki anaokullarına devam eden 60-72 ay arasında olan okul öncesi çağındaki 88’i kız, 72’si erkek olmak üzere toplam 160 çocuk katılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan “Okul Öncesi Çocukları İçin Emoji Anlam Algısı Formu” ile toplanmıştır. Emoji yüz ifadelerinin okul öncesi çocuklarının bilişsel gelişimlerine uygunluğunu tespit etmek amacıyla 4 uzman görüşü alınmıştır. Belirlenen 18 emoji ifadesinden 3 tanesi diğerlerine benzerliği yönünden uzman görüşleri doğrultusunda çıkarılmıştır.

“Okul Öncesi Çocukları İçin Emoji Anlam Algısı Formu” çocuklara görüşme yöntemiyle uygulanmıştır. Çocuklarla görüşmeler yarı yapılandırılmış bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı düşündüğü soruları içeren görüşme sorularını hazırlar. Buna ilaveten araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin cevaplarını açmasını ve daha ayrıntılı anlatmasını isteyebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik

nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik olarak düşünülebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veriler çocuklarla tek tek yapılan bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. “Okul Öncesi Çocukları İçin Emoji Anlam Algısı Formu”ndaki emojileri gösteren “emoji kartları” hazırlanarak çocuklara gösterilmiş ve “Bu yüz ne yapıyor? Sence neden.....?” soruları sorulmuştur. Çocukların verdikleri cevaplar elle kaydedilmiştir. Her bir çocukla yapılan bireysel görüşmeler 21-33 dakika arasında sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi








Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizi, veriden onun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniğidir” (Krippendorff 1980: 25). Bu çerçevede, çocuklardan, oluşturulan form ile toplanan veriler birbirleri ile benzerlik, tekrar edilme durumu ya da ilişkisizlik bakımından sınıflandırılarak frekans değerleri ile birlikte tablolandırılmıştır.









3. Bulgular ve Sonuç

Bu bölümde çocukların emojilere yükledikleri anlamlar, nedenleri ve frekanslarına ait sonuçlar ortaya konmuştur.

Tablo1

Çocukların Emojilere Yükledikleri Anlamlar, Nedenleri ve Frekansları

Emojiler ve gerçek anlamları	Çocukların Emojilere Yükledikleri Anlamlar ve Frekansları	Çocukların Emojilere Yüklediği Anlamların Nedenleri
 Gülümseyen Sırtan yüz	Gülüyor (132) ; Mutlu (31) Heyecanlı (2)	Komik bir şey gördüğü veya duyduğu için (54); parka/doğum gününe gittiği, oyun oynadığı için (42); istediği bir şey (çikolata, şeker, oyuncak) alındığı için (25); mutlu olduğu için (13); birisi ev ziyaretinde bulunduğu için (5); öğretmen/anne-babadan övgü aldığı için (3); çizgi film izlediği için (3); kardeşi doğduğu için (2); fotoğraf çekindiği için (2); diğer (11)
 Sinirden kızarmış yüz	Kızgın (133) Sinirli (22) Kırmızı yüz (3) Üzgün (2)	Annesi/babası/kardeşi onu dövdüğü için (42); sinirlenecek bir şey olduğu için (35); istediği alınmadığı için (25); başkaları onu kırdığı, alay ettiği, kızdırdığı için (17); kimse onunla oynamadığı için (18); annesi/babası onu gezdirmediği için (11); diğer (12)
 Ağlayan yüz	Ağlayan (112) Üzgün (37) Mutsuz(8) Terleyen (3)	Annesi/babası kızdığı üzdüğü için (39); arkadaşı olmadığı/ arkadaşları oynamadığı için (27); istediği alınmadığı için (24); düştüğü için (20); istediği yere gidemediği için (15); annesi/babası/arkadaşları dövdüğü için (14); diğer (21)
 Şaşırılmış yüz	Şaşırılmış (138) Şok olmuş (10) Üzgün(4); Korkmuş (7)	Annesi/ babası/ başkası hediye verdiği için (45); çok büyük/değişik bir hayvan gördüğü için (36); sürpriz doğum günü partisi yapıldığı için (33); değişik çizgi filmler izlediği için (20),diğer (26)
 Korkmuş yüz	Dişlerini gösteren (86) Korkmuş (20); Kızmış (27) Şaşırılmış (15); Kıskanmış (7)	Dişleri ağrıdığı, dişlerini fırçaladığı/ sıktığı için (46); Annesi/babası kızdığı için (32), kocaman bir hayvan gördüğü için (30); diş hekimine gittiği için (21), üşüdüğü için (23), diğer (8)
 Kızgın öfkeli yüz	Öfkeli (128) Kızgın (31) Yorgun (1)	İstediği alınmadığı için (74); annesi/babası çocuğa kızmış, çocuk da onlara kızdığı için (21); arkadaşlar oyuncaklarını kırdığı/aldığı için (19); oyunda arkadaşlarına kızdığı için (22); diğer (24)
 Uyuyan yüz	Uyuyan (132) Horlayan (28)	Çok yorulduğu için (66); çok oyun oynadığından yorulduğu için (34); televizyon izlerken uykusu geldiği için (23); anne/babasıyla çok gezdiği için (20); çok kitap okuduğundan gözleri yorulduğu için (15); diğer (3)

 Dalga geçtiği için mutlu olan yüz	Dil çıkartan (87); Göz kapatan(28) ; Komik (24); Mutlu (12); Şımarık (9)	İnsanlara komiklik yapmak için (64); arkadaşlarını güldürmek için (43); başkaları ona şaka yaptığı için (20); dondurma yaladığı için (13); diğer (20)
 Aşık ve mutlu yüz	Aşık (108); Gözleri kapalı (31) Sevgi dolu (21)	Aşık olduğu için (94); güzel bir kız/erkek gördüğü için (28) hoşuna giden bir kız/erkek olduğu için (25); diğer (13)
 Aşkla öpücük veren yüz	Öpücük atan (133) Özleyen (27)	Sevdiği birisini gördüğü için (53); annesini özlediği için (42) arkadaşlarını sevdiği için (33); annesi/babası çocuğun istediğini yaptığı için (18); diğer (14)
 Masum yüz	Melek (74); İyi kalpli/ iyiliksever (33) Mutlu (25); Yardımsever (28)	Arkadaşına yardım ettiği için (59); melek gibi uçmak istediği için (37); arkadaşı oyuna aldığı için (26); annem melek gibi olduğu için (22); diğer (16)
 Biraz utanmış, mahcup gülen yüz	Gülen (87); Utangaç (26) Sevimli (17); Mutlu (10)	Arkadaşlarıyla parka gittiği için (64); istediği alındığı için (38) arkadaşlarıyla oyun oynadığı için (22); havanın sıcak olmasından yanakları kızarmış (21); annesi/öğretmeni aferin dediği için (8); diğer (11)
 Göz kırpan, Flörtöz yüz	Göz kırpan (99); Gülen (21) Mutlu (13); Kaş atan (7)	Arkadaşıyla konuşurken tamam dediği için (63); arkadaşlarına komiklik yapmak istediği için (37); konuşurken onaylanmak istediği için (21); çikolata/ pamuk şekeri/ oyuncak alındığı için (20); diğer (19)
 Dalga geçtiği için mutlu olan yüz	Dil çıkartan (84); Ağzı sulanmış (41) Dudağını yalayan (35)	Tatlı bir şey yediği için (43); güzel bir yiyecek gördüğü için (32) yemek çok lezzetli olduğu için (27); acıktığı için (26) dudağında yemek kaldığı için (11); diğer (21)
 Tıbbi maskeli yüz	Maskeli doktor (62); Maskeli hemşire (35) Maskeli hasta (43) Ağzı bağlı (20)	Doktor/hemşire mikrop kapmamak için (74) hasta olmuş, mikrop başkasına geçmesin diye (48) hırsızlık yapmak için (27); diğer (11)

Çocuklar genellikle arkadaşlarıyla oyun oynamak, istediği bir şeyin alınması, anne-babasıyla zaman geçirmek, parka gitmek, anne-babadan/büyüklerden övgü almak, onaylanmak gibi pozitif ifadelerde gülümseyen, mutlu, sevimli, şakacı yüz ifadelerini kullanmışlardır. Bunun tam tersi, çocuklar annesi-babası tarafından sözel ve/ya fiziksel şiddete uğradığı (dövüğü, vurduğu, üzdüğü), arkadaşları onunla oynamadığı ya da onu oyuna almadıkları, istediği alınmadığı, anne-babasıyla zaman geçiremedikleri için sinirli, öfkeli, kızgın, ağlayan yüz ifadelerini kullanmışlardır. Şaşırılmış ve korkmuş yüz ifadelerinde ise sürpriz olaylar, kocaman hayvanları görmek gibi açıklamalarda bulunmuşlardır.

Bu çalışmada emoji, çocukların duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri bir araç olarak kullanılmıştır. Çocuklar emojiyi kendi çevrelerinden, onlar için önemli rollerdeki insanlarla da ilişkilendirmişlerdir. Emojiğin algılanmasında, çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve kardeş/akran/aileleriyle kurdukları aktif ilişkilerin belirleyici olduğu; emojiyi anlamlandırma gerekçelerini buna göre şekillendirdikleri görülmüştür.

Kaynaklar

- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Knowles, C., & Sweetman, P. (2004). Picturing the social landscape: Visual methods and the sociological imagination. London: Routledge.
- Krippendorff, K (1980) *Content analysis: An introduction to its methodology*, Sage, Beverly Hills.
- Marsh, J. (Ed.). (2005). Popular culture, new media and digital literacy in early childhood. London: RoutledgeFalmer.

Novak,P. K.,Smailović,J., Sluban,B.,& Mozetic,I.(2015).Sentimento femojis. PLoS ONE, 10(12).
doi:10.1371/journal.pone. 0144296

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin yayıncılık.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bakış Açısıyla Hızlı Okuma

Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

emelguveyaktay@mu.edu.tr

Nalin BİLGE

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

nlnblge@gmail.com

Özet: Okuma; belirli bir eğitim sonucunda ortaya çıkan ve sonradan öğrenilebilen bir etkinliktir. Eğitimin temel amaçlarından biri okumayı öğrenmek bunu yaşam boyu devam ettirebilmek ve okuma bilinci kazandırmaktır. Ülkemizdeki öğretim programları incelendiğinde, özellikle Türkçe Öğretim Programında okumaya yönelik birçok kazanım bulunmaktadır. Ancak okuduğumuzu anlamamız için gereken hızda ve tekniklerle okumamıza ilişkin kazanımlara programda yer verilmemiştir. Özel şirketlerin hızlı okuma teknikleri adı altında verdikleri eğitimlerle bireylerin hızlı okumaları ve okuduğunu anlamaları geliştirilirken; bu eğitimlerin öğrenim yaşamı boyunca okullarda bir ders olarak yer almaması ya da programda kazanım olarak ele alınmaması önemli bir sorundur. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının hızlı okumaya ilişkin görüşlerini belirlemektir. Geleceğin eğitim sistemlerinin uygulayıcıları olan öğretmen adaylarından alınacak görüşler, öğretim programlarının yeniden yapılandırılması ve öğretim stratejilerinin kullanılması açısından son derece önemlidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının hızlı okumaya ilgili kavramsal bilgileri, hızlı okuma konusundaki yeterlikleri, okullarda hızlı okumaya ilişkin ne tür etkinlikler yapılabileceği, bir ders olarak hızlı okuma ve hızlı okuma tekniklerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırma betimsel modelde nitel bir çalışmadır. Araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları katılmıştır. Örneklem, Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi derslerini alan ve staj dersleriyle öğretmenliğin uygulama alanını tanıyan gönüllü öğretmen adaylarından seçilerek belirlenmiştir. Araştırma verileri hızlı okumaya ilişkin açık uçlu sorulardan oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketin birinci bölümünde öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine; ikinci bölümde ise açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Araştırmadaki nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada verilerinden elde edilen sonuçlar temalar halinde düzenlenmiş ve tablo halinde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hızlı Okuma, Okuduğunu Anlama, Sınıf Öğretmeni Adayları

Speed Reading from the Classroom Teachers' Perspective

Abstract: Reading is an activity that develops after a specific education and can be learned later. The main aims of education are to teach how to read, to maintain lifelong reading and to gain reading-awareness. When the curricula of our schools in the country are examined, there are several objectives for reading, especially in the Turkish Language Teaching Curriculum. However, there are no objectives about the reading speed and the reading techniques which are required for reading comprehension in the curriculum. The private companies help individuals develop their speed reading and reading comprehension through speed reading trainings. However, it is an important problem that these trainings are not offered as a course in schools or they are not addressed as objectives in the curriculum. The purpose of this study was to investigate the opinions of the prospective classroom teachers regarding the speed reading. The views of the prospective teachers who were the practitioners of the future education systems were extremely important in terms of restructuring the teaching curriculum and using teaching strategies. Therefore, opinions of the prospective teachers about their conceptual knowledge of speed reading, their competencies in speed reading, what kinds of activities can be done about speed reading in schools, speed reading as a course and speed reading techniques were explored in this study. This is a descriptive study. The third and fourth grade classroom teacher candidates at the Educational Faculty in Muğla Sıtkı Koçman University participated in the study. The sample was selected from the volunteer teacher candidates who took the Turkish course and the Early Literacy Teaching course and who experienced the practical field of teaching profession with their school-experience and/or practice teaching courses. The data were collected through a questionnaire that consisted of open-ended questions about speed reading. In the first part of the questionnaire, demographic information of the teacher candidates were asked while open-ended questions were included in the second part. A descriptive analysis technique was used to analyze the qualitative data in the study. The results obtained from the data were organized as themes and presented in tables.

Key Words: Speed Reading, Reading Comprehension, Prospective Classroom Teachers

1. Giriş

Değişen ve sürekli gelişen dünyada toplumları ayakta tutan en önemli güç eğitimidir. Bilimsel ve akılcı eğitimi alan bireylerin başarısı, buldukları toplumu diğer toplumlardan ayırmış ve geliştirmiştir. Eğitim, insanların kendilerini nasıl geliştireceğini göstermiştir. Bunun olmazsa olmaz şartı bireyin kendini sürekli yenilemesidir. Toplumların yenilenmesi gelişmesi adına bireyin kendini yenilemesi önemlidir. Kendini sürekli yenileme arzusunda olan birey, araştırma ve okumaya yönelerek kendini bireysel anlamda geliştirmiş ve kendini geliştiren her birey toplumun gelişmesi için bir basamak olmuştur (Bozan,2012).

Eğitimin en önemli becerilerinden olan okuma becerisi için birden çok tanım yapılmaktadır. Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Okuma becerisi ilkökula başladığında kazanılan bir beceri olmasına rağmen ilkökulda bu beceriyi kazanamamış çok sayıda birey vardır. Bireyin okuma becerisindeki eksikliği onun diğer derslerdeki başarısını da olumsuz yönde etkileyebilir. Bilgi çağı olan günümüzde insanın ihtiyacı olan bilgileri toplaması için hızlı ve anlayarak okuması gerekmektedir (Kaçar,2015). Yapılandırmacı yaklaşıma göre okumak, yazılanın anlamını araştırmaktır. Okumak, yazının anlamına gönüllü katkı yapmak, kendini ve dünyayı sorgulamaktır. Aynı zamanda okuma sürecini kontrol etmektir (Güneş, 2015).

Kavcar, Oğuzkan, ve Sever (1995: 41)'e göre okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Okuma, bir metinden anlamlar kurmayı sağlayan bilişsel süreçler içermektedir (Cunningham ve Stanovich, 2001). Basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir süreçtir (Özdemir, 1987).

Bilgiye ulaşma ve güncellemede önemli rol oynayan okumanın da farklı teknikleri vardır. Hızlı okuma da bunlardan bir tanesidir. Elektronik ilerlemeler, radyo, televizyon. CD çalar ve telefon gibi araçlar ne kadar gelişirse gelişsin, sözlü bilgiyi aktarmada sınırlı kalmaktadır. Bir spiker, aktör veya öğretmen, dinleyicilere saatte en fazla 9000 kelime aktarabilmektedir. Oysa orta düzeyde bir okuyucu saatte 27000 kelime okuyabilmektedir. Bu durum sadece günümüz için değil gelecekte de okuma yoluyla bilgi almanın dinlemeye göre daha etkili ve verimli olduğunu göstermektedir. Bu yüzden hem günümüz hem de gelecekteki yeniliklere uyum sağlamak için bir an önce hızlı okumayı öğrenmek gerekmektedir (Güneş,2015). Hızlı okuma, yapılandırmacı yaklaşıma göre yazı denilen çizgilerin anlamını araştırma, keşfetme, yorumlama, yeniden anlamlandırma ve zihinde yapılandırma. Ruşen'e (2006) göre hızlı okuma, "Kişilerin çabukluk, kavrama ve belleme yeteneklerini geliştirerek daha önceki okuma süresine kıyasla, dakikada okudukları kelime sayısındaki ve anlama düzeylerindeki artırımları" demektir.

Özel şirketlerin hızlı okuma teknikleri adı altında verdikleri eğitimlerle bireylerin hızlı okumaları ve okuduğunu anlamaları geliştirilirken; bu eğitimlerin öğrenim yaşamı boyunca okullarda bir ders olarak yer almaması ya da programda kazanım olarak ele alınmaması önemli bir sorun ve eksiklik (Yılmaz,2006). Öğretmenlerin topluma faydalı olacak ve aynı zamanda topluma yön verecek bireyleri yetiştirmek görevini üstlenen eğitim sistemimizin en önemli üyeleri olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri önem taşımaktadır. Eğitim Fakültelerinde sınıf öğretmeni olarak yetiştirilen öğretmen adaylarının hızlı okuma hakkında ne düşündükleri bu çalışmanın problemi oluşturmuştur. Bu çalışma ile sınıf öğretmeni adaylarının hızlı okuma hakkındaki görüşleri belirlenmiştir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma da amaç Sınıf Öğretmeni adaylarının hızlı okumaya ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır;

- Sınıf öğretmeni adaylarının hızlı okumaya ilişkin tanımlamaları nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının hızlı okuma konusunda yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının hızlı okuma konusunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının bir ders olarak Hızlı Okuma ve Teknikleri dersinin yer almasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının araştırma konusu kapsamında hızlı okumayla ilgili eklemek istedikleri başka görüş ve önerileri var mıdır?

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel modelde nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören 100 gönüllü aday oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ile ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1
Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Kişisel Verileri

Cinsiyet	Sınıf	Not ortalaması	Mezun Olunan Lise Türü
Kadın	3. Sınıf	43 10 kişi 2.00-2.50	59 kişi Anadolu Lisesi
	4. Sınıf	31 64 kişi 2.50 ve üzeri	13 kişi Genel Lise 1 kişi Fen Lisesi
Erkek	3. Sınıf	17 3 kişi 2.00 ve altı	17 kişi Anadolu Lisesi
	4. Sınıf	9 15 kişi 2.00-2.50 8 kişi 2.50 ve üzeri	3 kişi Genel Lise 2 kişi Açık öğretim Lisesi 4 kişi Meslek Lisesi

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri hızlı okumaya ilişkin açık uçlu sorulardan oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketin hazırlanması aşamasında alanyazın taranmış ve araştırmanın amaçları doğrultusunda sorular oluşturulmuştur. Sorular, 2 alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve 5 öğretmen adayına uygulanmış ve anlaşılmayan yerler yeniden düzenlenmiştir. Ankete son hali verilerek, sınıf öğretmeni adaylarına uygulanmıştır.

Anketin birinci bölümünde öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine; ikinci bölümde ise açık uçlu sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde 5 açık uçlu soru sorulmuştur. Bunlar;

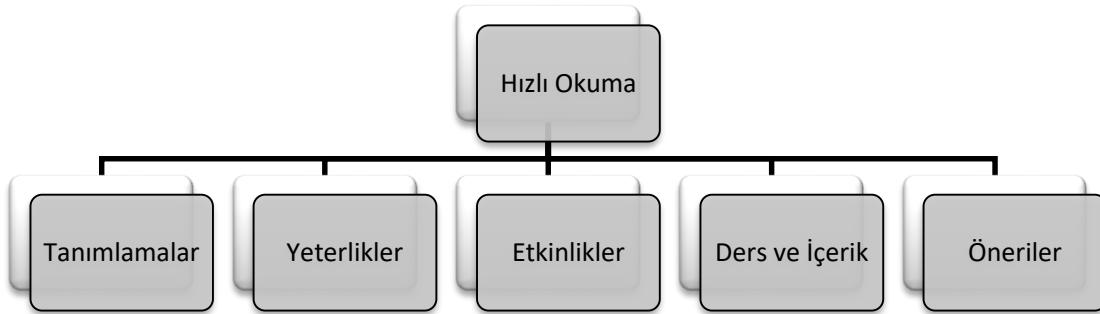
- Hızlı okumaya ilişkin neler düşünüyorsunuz? Size göre hızlı okuma nedir?
- Hızlı okuma konusunda kendinizi yeterli/yetersiz görüyor musunuz? Neden?
- Okullarda hızlı okuma adına ne tür etkinlikler yapılabilir?
- Bir ders olarak Hızlı Okuma ve Teknikleri dersi yer almalı mıdır? Sizce bu ders içeriğinde neler yer almalıdır?
- Araştırma konusu kapsamında hızlı okumayla ilgili eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz nelerdir?

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma da betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenen temalara göre düzenlenebilir ya da görüşülen/gözlenen bireylerin görüşleri çarpıcı bir biçimde sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.5. Bulgular

Araştırmadan elde edilen veriler, Tanımlamalar, Yeterlikler, Etkinlikler, Ders ve İçerik ve Öneriler olmak üzere 5 tema altında toplanmıştır. Birinci temaya ilişkin alt başlıklar Tablo 2’de verilmiştir.



Şekil 1. Görüşlerden ortaya çıkan temalar

Öğretmen adaylarına hızlı okumaya verdikleri tanımlara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Birinci temaya ilişkin alt başlıklar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Tanımlamalar

Süreye İlişkin Tanımlamalar

- Daha kısa sürede okuma
- Maksimum okuma becerisi
- Hızlı düşünme

Okuma Türlerine İlişkin Tanımlamalar

- Anlamlı okuma
- Doğru ve akıcı okuma

- Verimli okuma

Hızlı Okuma Tekniklerine İlişkin Tanımlamalar

- Görselin zihne aktarılması
- Kelimeleri bir bütün halinde okuma
- Göz sıçraması

Bakış Açısına İlişkin Tanımlamalar

- Olumlu
- Olumsuz
- Önemli

“Tanımlamalar” temasına ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmen adaylarının hızlı okumayı; süre-okuma türü-hızlı okuma türleri ve bakış açısı olmak üzere farklı tanımlamalarla nitelendirdikleri belirlenmiştir. Hızlı okumayı süreye göre tanımlayan ÖA.1: “Hızlı okuma, metinleri daha kısa sürede, anlaşılabilir biçimde sessiz okuma tekniğidir. Hızlı okuma hem kitap okumayı sevdirir hem de okuma alışkanlığı kazandırır.” şeklinde görüşünü ifade ederken; ÖA.14: “Hızlı okuma okuduğunu anlayarak en kısa şekilde okuyabilmektir.” diyerek hızlı okumayı, okuduğunu anlama olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra ÖA 35: “Hızlı okuma, görselin zihne aktarılarak daha kısa sürede okumadır ve olumludur.” ifadelerini kullanmıştır. Tablo 2’ye göre sınıf öğretmeni adaylarının çoğunlukla hızlı okumayı daha kısa sürede ve anlamlı okuyabilme olarak tanımladıkları söylenebilir. Buna karşın ÖA.3: “Hızlı okuma daha kısa sürede okumadır, ama anlam geri planda kalır ve bu yüzden olumsuzdur.” hızlı okumaya ilişkin görüşünü olumsuz olarak belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının hızlı okumayla ilgili kendilerini yeterli görmelerine ilişkin görüşleri, “Yeterlikler” teması altında ele alınmıştır. Buna ilişkin görüşler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3
Yeterlikler

Yeterli

- Kurs/Seminer/Ders aldım
- Hızlı okuyorum

Eğitimle Geliştirilebilir

- Eğitim almadım
- Pratik eksikliği
- Teknikleri bilmiyorum

Hızlı Okuma Tekniklerine İlişkin Tanımlamalar

- Görselin zihne aktarılması
- Kelimeleri bir bütün halinde okuma
- Göz sıçraması

Yetersiz

- Az kitap okuyorum
- Anlama takılı kalıyorum
- Yavaş okuyorum
- Dikkat eksikliği

Tablo 3’e göre öğretmen adaylarının birçoğunun, az kitap okudukları için kendilerini yetersiz gördükleri, hızlı okumayla kurs ya da seminer alanların ise kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise eğitim almadığı, pratik yapmadığı ve teknikleri bilmedikleri için hızlı okumanın eğitimle geliştirilebilen bir konu olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin olarak: ÖA.100: “Evet, yeterli görüyorum. Çünkü eğitimini aldım. İşimi kolaylaştırıyor.” ifadesiyle kendini hızlı okuma konusunda yeterli gördüğü söylenebilir. ÖA.61: “Yeterli görmüyorum. Düzenli bir

şekilde kitap okumuyorum. Hızlı okumanın kitap okuyarak gelişeceğini düşünüyorum.” diyerek hızlı okuma konusunda kendini yetersiz görmesini düzenli kitap okuma alışkanlığı olmamasına bağladığı görülmüştür. Bu görüşe ek olarak ÖA.69 kendini hızlı okuma konusunda yetersiz gördüğünü ve bunun nedeni olarak hızlı okuma tekniklerini bilmediğinden kaynaklandığını “Yetersizim. Kursuna gitmedim ve tekniklerini bilmiyorum.” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının, hızlı okumayla ilgili yapılacak etkinliklere ilişkin görüşleri “Etkinlikler” teması altında ele alınmıştır. Buna ilişkin görüşler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Etkinlikler

Okuma Çalışmaları
<ul style="list-style-type: none">• Bol kitap okuma• Teknik öğretimi• Okuma saatleri
Okuma Türleri
<ul style="list-style-type: none">• Tekrarlı okuma• Eşli okuma• Akranla okuma
Yarışmalar
Edebi Türler
<ul style="list-style-type: none">• Şiir• Tekerleme• Hikâye• Bilmece

Tablo 4’e göre öğretmen adayları hızlı okuma konusunda etkinlik olarak en çok bol kitap okuma ve teknik öğretiminin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları bunun yanı sıra okuma türleri, yarışmalar ve edebi türlerle yapılan etkinlikler yoluyla hızlı okuma uygulamaları yapılabileceğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak ÖA.10: “Okullarda hızlı okuma adına okuma yarışmaları yapılabilir. Burada hem hızlı okuma hem anlamlı okuma hem de güzel okuma esas alınabilir.” ÖA.26: “Öğrenciler arasında dakika tutulabilir. Verilen bir metni en kısa zamanda bitirene ödül verilebilir.” şeklinde görüşünü belirtirken; ÖA.55: “Eşli okuma yaptırılarak öğrenciler güdülenebilir.” diyerek yapılabilecek etkinlikleri belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarına, hızlı okumanın bir ders olarak işlenmesine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu görüşler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5
Ders ve İçerik

Ders Olarak Verilmeli
<ul style="list-style-type: none">• Hızlı okuma öğretilmeli• Anlamlı okuma öğretilmeli• Teknikler verilmeli• Metin okuma çalışmaları yapılmalı
Programda Verilmeli
Eğitim Sistemine Eklenmeli
<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen eğitilmeli• İlkokuldan itibaren başlanmalı
Ders Olarak Verilmemeli

Ders ve içerik temasında sınıf öğretmeni adaylarının çoğu, hızlı okuma ve teknikleri dersinin verilmesi gerektiği görüşündedirler. Buna ilişkin öğretmen adaylarından ÖA.78: “Ders yer almalıdır. Ses temelli cümle yöntemi ile öğrenciler hızlı yazıyor ama geç okuyor. Okumaya başladıklarında ise kitap bitmediği için hevesi kırılanlar olabiliyor. Bu teknik ile çocuğun daha hızlı okumasını, böyle tatmin duygusunu yaşamasını sağlayabiliriz.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. ÖA.83 ise “Evet almalı. 1 sayfa paragraf sorusu sorup 1 dakika süre verilen bir eğitim sisteminde kesinlikle böyle bir derse gerek var.” demiştir. ÖA.21 ise “Ayrı bir ders olarak olmasa da Türkçe dersinde bir kazanım olarak verilebilir. İçeriğinde teknikler öğretilir.” şeklinde görüşünü dile getirerek, programda hızlı okumaya yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. ÖA.92 de görüşünü “Evet yer almalıdır. İlkokuldan itibaren müfredata eklenmesi bilinç oluşmasına katkı sağlayabilir.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. ÖA.100 ise daha önce kursa gittiğini ama hızlı okumanın derste verilmesini olumsuz olarak gördüğünü “Hızlı okumanın olumsuz olacağını düşünüyorum; çünkü bunu şirketler veriyor, okullarda gerek yok.” cümlesiyle dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarına son olarak hızlı okumayla ilgili eklemek istedikleri görüş ve önerileri sorulmuştur. Bu bağlamda belirttikleri görüşlerden elde edilen veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Öneriler

Eğitim Sistemine İlişkin
<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenler bilinçlendirilmeli• İlköğretimden başlanmalı• Tüm okul seviyelerinde olmalı• Uygulanması gerekli
Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin
<ul style="list-style-type: none">• Anlama ön planda olmalı• Eğlence katarak öğretilmeli• İlkokuldan itibaren başlanmalı
Uygulanmamasına İlişkin
<ul style="list-style-type: none">• Uygulanmamalı

“Öneriler” teması incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğu, hızlı okumanın uygulanması ve ilköğretimden itibaren başlatılması gereken bir okuma tekniği olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin ÖA.77 öneri olarak: “...küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılırsa daha iyi olacaktır.” diyerek küçük yaşlardan başlanılmasının olumlu olacağı yönünde düşüncesini dile getirmiştir. ÖA. 27 ise “Yaygınlaştırılması gerektiğini düşünüyorum. Yazılı sınava dayalı bir eğitim sistemimiz olduğu için akademik başarıyı olumlu etkileyeceğini düşünüyorum.” ifadeleriyle hızlı okuma konusunun eğitim sistemine olumlu olarak etki edeceğini ve yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmiştir. ÖA.58 “Tekniklerin öğretimi eğlence katılarak yapılırsa çocuklar için daha iyi olur.” demiştir. ÖA.18 “Bence sonuç olumsuz olur.” diyerek olumsuz görüşünü dile getirmiştir.

3. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda; Öğretmen adaylarının hızlı okumayı süreyle ilişkilendirdikleri ve okumanın anlamlı ve doğru olmasıyla tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunun, hızlı okuma konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının, çoğunlukla etkinlik olarak okullarda okuma çalışmaları, yarışmalar ve teknik öğretimi yapılması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının hızlı okumanın, anlayarak okumaya dayalı olmasını belirttikleri ve öğretim programlarına alınması görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları hızlı okuma konusunda

öğretmenlerin bilinçlendirilmesini, ilkokul düzeyinden itibaren öğretilmesini ve anlama dayalı etkinlikler geliştirilmesini önermişlerdir.

Öğretmen adaylarına hızlı okumayı ilkokul öğrencilerine nasıl öğretebileceklerine ilişkin çeşitli tekniklerin ele alındığı eğitimler verilebilir. Öğretmen adaylarının eğitiminde hızlı okumaya yönelik seçmeli dersler açılabilir. Özellikle İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Türkçe Öğretimi gibi dil öğretimi derslerinde okuma alanına ilişkin bir teknik kapsamında öğretmen adaylarının çeşitli etkinlikler tasarlamaları sağlanarak, bu konuya farkındalık geliştirilebilir. Yapılan çalışma farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla yapılabilir ve buna ek olarak akademisyenlerle de hızlı okuma konusunda çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Bozan, A. (2012). *Hızlı okuma eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Cunningham, A. E. ve Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve yazma*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaçar, K. (2015). *Hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Özdemir, E. (1987). *Türkçe öğretimi kılavuzu*. İnkılap Kitapevi, İstanbul.
- Ruşen, M. (2006). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.

Öğretmenlerin Alternatif Ölçme - Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Ömer ERBASAN

Milli Eğitim Bakanlığı

omererbasan20@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ERKOL

Afyon Kocatepe Üniversitesi

merkol@aku.edu.tr

Prof. Dr. Ersin KIVRAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi

ekivrak@aku.edu.tr

Özet: Ölçme ve değerlendirme, eğitim programlarının en önemli öğelerinden biridir. Programlardaki anlayışın değişmesiyle birlikte ölçme ve değerlendirmenin önemi artmış ve eğitimin her aşamasında kullanılmaya başlanmıştır. Yenilenen programlarda geleneksel ölçme ve değerlendirmenin yerine alternatif ölçme ve değerlendirme ön plana çıkartılmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini ortaya çıkaran, öğrenmeyi anlamlı hale getiren, öğrencilerin performanslarını çok yönlü olarak ölçebilen alternatif ölçme değerlendirmenin tam olarak uygulanabilmesi için öğretmenlerimizin konuyla ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olması beklenilmektedir.

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerini belirlemek ve mesleki kıdem ile hizmet içi eğitim alma durumları açısından farklılaşmalarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan 117 (62 kadın, 55 erkek) sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Özenç (2013) tarafından geliştirilen Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi (AÖDBDT) aracılığıyla toplanmıştır. Test 9 adet seçmeli, 10 adet D-Y maddeli toplam 19 sorudan oluşmaktadır. Veriler SPSS 20.0 paket programıyla analiz edilmiş frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmış, ortalamaların karşılaştırılmasında t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış ve sonuçlar tablolar aracılığı ile sunulmuştur.

Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin mesleki kıdemlerine ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Alternatif ölçme değerlendirme, Sınıf öğretmenleri, Ölçme.

Investigation of Alternative Measurement and Evaluation Knowledge Levels of Classroom Teachers

Abstract: One of the most important items of training programs is measurement and evaluation. With the change of understanding in the programs, the importance of measuring and evaluating has increased and it has begun to be used at every stage of education. Instead of traditional measurement and evaluation, alternative measurement and evaluation have become important in renewed programs. In order to be able to take full advantage of the benefits expected from the alternative measurement and evaluation, the teacher's knowledge about the subject should be sufficient.

This research was conducted to determine the level of alternative measurement and evaluation of classroom teachers and to examine their differentiation in terms of occupational seniority and in-service training. The study is a descriptive study made on the screening model. The sample of the study consisted of 117 (62 female, 55 male) class teachers working in official primary schools in the Afyonkarahisar province in the academic year of 2016-2017. Data's from the study are obtained thanks to Alternative Measurement and Assessment Information Level Test that is developed by Özenç in 2013. The test consists of 9 electives, 10 T-F items, total 19 questions. Data's is analyzed with SPSS 20.0 package Schedule. Frequency, average and Standard deviation calculations is made. T - test and wire direction analysis of variance were used in comparing the averages and it is determined in terms of tables.

As a result of the research, it was determined that the level of alternative measurement and evaluation of classroom teachers is insufficient. It has been achieved that the level of alternative measurement and evaluation knowledge of classroom teachers is significantly different according to their occupational seniority and in-service training status.

Keywords: Alternative assessment and evaluation, Primary school teachers, Assessment.

1. Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı çağın gereklerinden hareketle yapılandırmacı anlayışı merkeze alarak hazırladığı öğretim programlarını 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ülke genelinde kademeli olarak uygulamaya başlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarında yer almasıyla birlikte öğrenciyi merkeze alan bir anlayış benimsenmiş, bu doğrultuda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerindeki anlayışla beraber ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerindeki anlayış da etkilenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin çevresiyle yaptığı aktif etkileşim sonucunda yeni kazandığı bilgileri daha önceden sahip olduğu bilgiler ile karşılaştırarak yorumladığını, anlamlı hale getirdiğini ve bireyin kendi bilgisini kendisinin yapılandırdığını savunur (Çepni, 2005). Bu yaklaşımın en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir (Karadağ, Deniz, Korkmaz & Deniz, 2008). Süreç içerisinde öğrenmenin sorumluluğunu üzerine alarak bu derece aktif olan öğrencilerin ölçme ve değerlendirme aşamasında rol almaması düşünülemez. Yapılandırmacı anlayışın hakim olmasıyla birlikte öğrencilerin sadece sonuca dayalı geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarıyla değerlendirilmesi uygun olmayacaktır. Geleneksel ölçme araçları olan çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testler gibi araçlarla öğrencinin süreç boyunca gösterdiği performansı belirlemek uygun olmayacaktır. Geleneksel ölçme araçları genellikle bilişsel özelliklere odaklanmakta ve öğrenciyi her boyutuyla değerlendirememektedir. Ayrıca geleneksel ölçme değerlendirmede öğrenci değerlendirme sürecinde rol almamaktadır. Bu durum ise belirlenen anlayışın doğasına aykırıdır. Bu noktada geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının tamamlayıcısı konumunda olan alternatif ölçme ve değerlendirme araçları önem kazanmaktadır.

Özdemir'e (2010) göre alternatif ölçme ve değerlendirme tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirme etkinliklerini kapsar ve daha fazla otantik ve öğrenci merkezlidir. Baki (2008) alternatif ölçme ve değerlendirmeyi "farklı ölçme araçlarıyla ve uzun süreli takiplerle yapılan ölçümler sonucu öğrencinin dersteki verimliliğini, performansını yorumlama işlemidir" şeklinde tanımlamaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının aksine süreç odaklı, öğrencinin gelişimini de izleyen, değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası olarak gören araçlardır (Acar, 2008). Yani alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının yenilenen öğretim programlarının felsefesine daha uygun olduğu görülmektedir.

Literatürde alternatif ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılan bir çok ölçme değerlendirme aracından bahsedilmektedir. Portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans değerlendirme, proje çalışması, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, görüşme, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid ve kavram haritası genel olarak bilinen ve kullanılan alternatif ölçme değerlendirme araçlarından (Özenç, 2013; Yüce Maral, 2009). Öğretmenlerden bu alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarıyla birlikte etkin bir şekilde kullanılması beklenilmektedir. "Mesleki bilgi", "mesleki beceri" "tutum ve değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanından oluşan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" incelendiğinde ölçme ve değerlendirme yeterlik alanının göstergelerinden birinin "ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır" olduğu görülmektedir (MEB, 2017: 15). Ancak konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgilerinin henüz yeterli olmadığı ve geleneksel yöntem ve teknikleri daha sık kullanmaya devam ettikleri görülmektedir (Acar ve Anıl, 2009; Ataman, 2007; Bal, 2009; Birgin ve Gürbüz; 2008; Çermik, 2011; Çiftçi, 2010; Duban ve Küçükıylmaz, 2008; Duran, Mıhladız ve Ballıel, 2013; Okur, 2008; Ünsal, 2013). Öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi düzeylerinin istenilen düzeye ulaşp ulaşmadığının takibinin yapılması alınacak önlem ve tedbirlerin belirlenebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme bilgileri hangi düzeydedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri hizmetiçi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgi düzeylerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırma betimsel araştırma niteliğindedir. Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. "Tarama modeli geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez" (Karasar, 2015, s. 77).

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın örneklemini 2016 - 2017 öğretim yılı güz döneminde Afyonkarahisar ilinde bulunan devlet okullarında görev yapan, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen 117 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk ve diğerleri 2014: 90). Çalışmada öğretmenlerin belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1

Katılımcıların Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	62	52.99
	Erkek	55	47.00
Mesleki Kıdem	0-4 yıl	37	31.62
	5-9 yıl	29	24.78
	10-14 yıl	18	15.38
	15-19 yıl	18	15.38
	20 ve üzeri	15	12.8
Hizmet İçi Eğitim	Evet	23	19.65
	Hayır	94	80.34

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası kadındır. Öğretmenlerin çoğunun (%31.62) mesleki kıdemi 0-4 yıl aralığında iken, öğretmenlerin mesleki kıdemine bakıldığında çoğunun (%83.76) lisansüstü eğitim almadığı görülmektedir. Yine hizmet öğretmenlerin çoğunun (%80.34) alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla Özenç (2013) tarafından geliştirilen "Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi" (AÖDBDT) kullanılmıştır. Test 9 adet seçmeli 10 adet D-Y maddeli toplamda 19 sorudan oluşmaktadır. Testin içeriğinde alan yazında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri bulunmaktadır. Bu teknikler şunlardır: Portfolyo, performans değerlendirme, proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, görüşme, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid ve kavram haritası.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” ve “AÖDBDT”den elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı ile çözümlenmiştir. AÖDBDT’de her doğru soruya 1 puan, her yanlış soruya ise 0 puan verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin AÖDBDT’den aldıkları puanlar yükseldikçe alternatif ölçme ve değerlendirme hakkında bilgilerinin de arttığı düşünülmüştür. Veriler SPSS paket programına girildikten sonra program kullanılarak toplam puan hesaplatılmış ve analiz sürecine geçilmiştir. Araştırmada frekans, yüzde ve ortalama hesaplamaları yapılmış, ortalamaların karşılaştırılmasında ise t- testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış olup yapılan bu analizlerde en az .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme bilgi düzeylerini belirleyebilmek amacıyla öğretmenlere AÖDBDT uygulanmış ve aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri aşağıda tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 2

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Ölçek	\bar{X}	SS
Sınıf öğretmenlerinin alternatif Ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri	8.97	3.14S

Tablo 2'ye göre sınıf öğretmenlerinin 19 maddeden oluşan AÖDBDT 'ye verdikleri doğru cevapların aritmetik ortalaması 8.97 (%47.21) ile yetersiz denilebilecek düzeydedir.

Araştırmanın bir diğer sorusu sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme bilgi düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda yapılan One-Way ANOVA sonuçları aşağıda tablolaştırılarak verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre aritmetik farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Min.	Max.	S.S	One-Way ANOVA F	p
0-5 yıl	37	11.00	7	16	2.29	18.03	.00*
6-10 yıl	29	10.17	2	15	3.25		
11-15 yıl	18	7.61	5	13	2.19		
16-20 yıl	18	7.00	3	11	1.87		
21 üzeri	15	5.66	3	10	2.02		

* p<0,05

Tablo 3'de öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik verilere yer verilmiştir. Bu verilere göre 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin AÖDBDT’den aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =11.00), 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin AÖDBDT’den aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =10.17), 11-15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin AÖDBDT’den aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =7.61), 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin AÖDBDT’den aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =7.00) ve 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin AÖDBDT’den aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =5.66)'dir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan One-Way Anova Testi sonucunda, farkın anlamlı olduğu görülmektedir (p<.05). Varyansların eşitliği sağlandığından yapılan

Scheffe post-hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu anlamlı farkın mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenler lehine olmak üzere mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında ve yine mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler lehine olmak üzere mesleki kıdemi 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, mesleki kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri için belirleyici bir faktör olduğu ve sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi arttıkça alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Araştırmanın diğer sorusu sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri seminare katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda yapılan t-testi sonuçları aşağıda tablolaştırılarak verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili t- testi sonuçları

Hizmet İçi Eğitime Katılma	N	\bar{X}	Min.	Max.	S.S	Independent t-test t	p
Evet	23	11.56	7	16	2.29	4.811	.00*
Hayır	94	8.34	2	16	3.00		

* p<0,05

Tablo 4'te öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik verilere yer verilmiştir. Bu verilere göre hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyi ortalamaları (\bar{X} =11.56), hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme bilgi düzeyi ortalamaları (\bar{X} =8.26)' dir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan independent-sample t-testi sonucunda, farkın anlamlı olduğu görülmektedir (p=.05). Bu sonuca göre hizmet içi eğitim alma değişkeninin sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Literatür tarandığında yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Özenç ve Çakır (2015), yaptıkları çalışma sonunda sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Anıl ve Acar (2008) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmede kendilerini yeterli bulmadıkları ve bu araçlarla değerlendirme yapmayı karmaşık buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Kuran ve Kanatlı (2009) da çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin, yeterli bilgi sahibi olmama gibi bazı sebeplerden dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine Arda (2009) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını karmaşık buldukları sonucuna ulaşmıştır. Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde alternatif ölçme ve değerlendirmedeki yetersizliğin sınıf öğretmenlerine özgü bir durum olmadığı görülmektedir. Arıbaş ve Gökteş (2014) yaptıkları çalışmada matematik öğretmenlerinin, Çoruhlu, Er Nas ve Çepni (2008) yaptıkları çalışmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin düşük olduğunu belirlemişlerdir. Bunun dışında konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri yerine geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini daha çok tercih ettikleri

sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Birgin, 2010; Çalışkan, 2009; Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gök ve Şahin, 2009).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri bakımından daha yeterli olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Özenç (2013)'in sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmanın sonucuyla benzerdir. Yine Adıyaman (2005) ve Ataman (2007) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşarak mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin lisans eğitimleri sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirme eğitimi almış olmaları ve bu bilgilerinin henüz taze olması bu sonuç üzerinde etkili olabilir. Yine öğretmenliğe atanmak için girilen kamu personeli seçme sınavında ölçme değerlendirme ile ilgili soruların önemli bir yer tutması ve öğretmenlerin bu sebeple kendilerini bu konuda geliştirmek için çalışmaları da çıkan bu sonuçlar üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin son 10 yıl içerisinde önem kazanmasıyla birlikte daha çok ele alınmaya başlaması, daha önceki yıllarda eğitim fakültelerinde yeterince bu tekniklere yer verilmemesi mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz olmasının sebebi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bulgularına göre hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Literatürdeki çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. Yüce Maral (2009), sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliliklerini araştırdığı çalışmasında hizmet içi eğitim alanların lehine bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Özenç (2013) hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmede daha yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin bilgi seviyelerini artırması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bulgularına dayanarak, hizmet içi eğitimler öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının artırılmasında faydalı olacaktır. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin bilgi düzeyleri mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre daha düşük olduğu göz önünde bulundurulursa, hizmet içi eğitim için mesleki kıdemi yüksek öğretmenlere öncelik verilebilir.

Kaynaklar

- Acar, T. (2008). *Yeni ilköğretim matematik programında yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Acar, M. ve Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TUBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363.
- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4,6 ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Anıl, D., Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Arda, D. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programı ekseninde ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlilik ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıbaş, S. ve Göktaş, Ö. (2014). Ortaokul matematik dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 17-43.

- Ataman, M. (2007). *Benzeşen ve ayrışan yönleriyle 1998 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarında (4-5. sınıflar) ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ve bunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 163-179.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S. (2005). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çermik, F. (2011). *Yeni ilköğretim programlarının öngördüğü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(3), 934-951.
- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E. ve Çepni, S. (2008). Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programından yansımalar: Trabzon örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi, Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2) 1-22.
- Duban, N. ve Küçükıymaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Duran, M., Mıhladı, G. ve Ballıel, B. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 26-37.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gök, B. ve Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(153) 127-143.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara.
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Özdemir, M. S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4): 787-816.
- Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özenç, M., ve Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 588-607.
- Ünsal, H. (2013). Yeni öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(3), 635-658.
- Yüce Maral, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlilik düzeyleri ve hizmet içi gereksinimleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Becerilerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Bartın Üniversitesi

aysederya@bartin.edu.tr

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Ankara Üniversitesi

firdevs.gunes@gmail.com

Ebru DURGUT

Bartın Üniversitesi

melike-eburu@hotmail.com

Özet: Okuma ve anlama ilkökul düzeyinde geliştirilecek becerilerin başında gelmektedir. Bu beceriler öğrencilerin okudukları metinlerden bilgiyi almaları ve kullanabilmeleri için zorunlu olmaktadır. Bu araştırmada ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bartın ilinde bulunan 3 ilkökulda okumakta olan 4. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin ders sırasında karşılaşmayacağı yardımcı ders kitaplarından rasgele seçilen ve Ateşman formülüne göre orta düzey okunabilirlik seviyesine sahip olduğu belirlenen, bir öyküleyici ve bir bilgilendirici metin kullanarak hazırlanmış boşluk doldurma testi kullanılmıştır. Boşluk doldurma testinin güçlük seviyesi öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak belirlenmiş ve hazırlanırken 7. kelimeler silinerek oluşturulmuştur. Bu testler 3 farklı sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuş ve uygunluğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin okulları, cinsiyetleri ve Türkçe dersi notları ile ilgili bilgilerin alınacağı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi başarılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrenci başarılarında cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunurken, okullara göre başarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ve Türkçe dersi notları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama, ilkökul, Öğrenci.

Investigation the Reading Comprehension Skill of Primary School 4th Grade Students

Abstract: Reading and understanding are skills to be developed at primary school level. The aim of this research is to investigation the reading comprehension skill of the primary school 4th grade students. The group of the study was being the 4th grade students who are studying in 3 primary schools in Bartın. As a data collection tool, a gap fill test was being used which is determined by randomly selecting from the textbooks that the students were not encounter during the course and having an intermediate level of readability according to the Ateşman formula, using a narrator and an informative text. The difficulty level of the gap filling test was determined by taking in to account the levels of the students and by deleting the 7th words. These tests were presented to 3 different primary school teachers and their suitability was determined. In addition, a personal information form was be used to collect information about the students' schools, their gender, and the Turkish lesson notes. At the end of the research, it was determined that the students' reading comprehension achievement was moderate. While there were significant differences in student achievement in favor of female students according to sex, it was determined that success did not differ according to schools. It was determined that there is a moderate, positive and meaningful relationship between the students' reading comprehension success and Turkish lesson notes.

Keywords: Reading Comprehension, Primary School, Student.

1. Giriş

Dil, insanların düşünmek, çevrelerini anlamak, gelişmeleri takip etmek, öğrenmek, kendilerini ifade etmek ve geliştirmek için kullandıkları önemli araçlardan biridir. İnsanlar dili, okurken, yazarken, konuşurken ve dinlerken kullanırlar. Bu beceriler günlük hayatımızın oldukça fazla alanını kapsamaktadır. Bu bakımdan eğitimde dil becerilerinin geliştirilmesine büyük önem verilmektedir.

Dilin kullanım alanlarından biri olan okuma hayatımızın geniş bir alanını kapsayan bir beceridir. Çevreden bilgi almak için kullanılan becerilerden biri olan okuma becerisi okula başladıktan sonra geliştirilen ve kişinin bağımsız öğrenmesini sağlayan bir beceridir (Işık, 2016, 2154). Çocuğun kendini daha iyi ve doğru biçimde ifade edebilmesine yardım eden okuma, onun, yaratıcılığının, yeteneklerinin, soyut düşüncelerinin, hayal gücünün, zihinsel ve motor becerilerinin gelmesini sağlamaktadır (Aksaçıoğlu ve Yılmaz, 2007, 4). Okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin birleştirildiği ve yeni anlamların oluşturulduğu aktif bir süreçtir (Güneş, 2010, 3). Bu süreç içerisinde kişiler harfleri görür, sese çevirir, heceleri birbirine bağlayarak kelimeleri seslendirir, zihinsel sözlüğünde bu kelimeyi ve anlamını bularak yazılı metinden anlam çıkarır. Eğer kişinin zihinsel sözlüğünde bu kelimeye ait bir bilgi yoksa kelimenin anlamını tahmin etmek ya da öğrenmek için yeniden çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında okuma, birçok beceri ve yeteneğin birlikte işe koşulduğu karmaşık bir süreçtir.

Okuma her ne kadar yazılı olan metni seslendirme becerisini içerse de bu tek başına yeterli olmamaktadır. Okunan metinden anlam çıkarılamıyorsa bu sadece mekanik bir işlem haline gelmektedir. Bu bakımdan okuma becerisi anlama becerisi ile birlikte değerli hale gelmektedir. Anlama; dinleme, okuma, görsel okuma ile alınan bilgileri ön bilgiler ışığında inceleme, üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçları çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir (Güneş, 2013, 209). Anlama işleminin gerçekleştirilebilmesi için bilgi kaynağının, okuyucunun ve zihinsel becerilerin etkileşim içinde olması gerekmektedir. Bu etkileşim sonucunda anlamlandırılan yeni bilgi ortaya çıkacaktır. Bu etkileşimin sağlıklı olması, anlamlandırılan yeni bilginin doğruluğunu da etkileyecektir.

Bu araştırmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerileri incelenmiştir. Bu bakımdan araştırmada bilgi kaynağı olarak yazılı metinler kullanılmıştır. Yazılı metinlerin yapısı araştırmanın etkenlerinden birisidir. Metnin uzunluğu, türü ve yapısı, kelimelerin uzunluğu, türü ve yapısı, bilinmeyen kelime oranı, soyut-somut kelime oranları gibi etkenlerin anlama becerisini etkileyeceği düşünüldüğünden araştırmada öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı, günlük olayları hikayeleyen, öyküleyici ve orta zorlukta okunabilirliğe sahip metinler seçilmiştir. İlkokul düzeyinde öğrencilerin anlama becerilerini belirlemek için genellikle öyküleyici ve bilgilendirici olmak üzere iki tür metin kullanılmaktadır. Bu çalışmada sadece öyküleyici metinlerden yararlanılmıştır. Anlama üzerinde okuyucunun etkisi düşünüldüğünden araştırma, okuma becerisini kazanmış, akıcı okuyabildiği düşünülen ilkokul 4. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Aynı zamanda bu öğrencilerin okuduğunu anlama için gerekli zihinsel becerileri edindiği varsayılmıştır.

Okuduğunu anlama becerisi karmaşık zihinsel bir beceridir ve bundan dolayı ölçme süreci de kolay değildir. Işık (2016, 2160) yaptığı çalışmada lisansüstü çalışmalarda okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde özellikle sınav yönteminin ve bu sınavlarda çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sınavların kullanıldığını belirlemiştir. Güneş (2013, 321) çoktan seçmeli testlerin Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemesinden dolayı kullanılmaması gerektiğini belirtmektedir. Çiftçi ve Temizyürek (2008, 123) yaptıkları çalışma ile okuduğunu anlamada öğrencilerin en çok başarılı oldukları soruların çoktan seçmeli sorular olduğu, en az başarılı olduklarının ise açık uçlu sorular olduğunu belirlemişlerdir. Bu bakımdan araştırmada okuduğunu anlama başarısını ölçmek için boşluk doldurma testleri kullanılmıştır. Bu test okunabilirlik formüllerinden daha fazla bilgi verir çünkü boşluk tamamlama tekniği öğrencilerin metin ile etkileştiğinde ne kadar iyi performans gösterdiklerini belirler (Ulusoy, 2009, 108).

Bu araştırmanın amacı ilkököl 4. Sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular belirlenmiştir.

1. Öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri ne düzeydir?
2. Öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri okula göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri Türkçe ders başarısında etkili midir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemleri açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

İlkököl 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmalarda bir kanıya varmak için çalışma grubunun tamamı üzerinde bir tarama yapılmıştır (Karasar, 2009).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcılarını Batı Karadeniz Bölgesi'nin Bartın ilinde bulunan 3 devlet ilkökölünde öğrenim görmekte olan 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait ayrıntılı bilgiler Tablo 1 de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Çalışma grubuna ait bilgiler

Değişken	Alt değişken	N	%
Cinsiyet	Kız	67	48,9
	Erkek	70	51,1
Okul	A İlkököl	52	38,0
	B İlkököl	51	37,2
	C İlkököl	34	24,8
Türkçe ders notu	85-100	82	59,9
	70-84	28	20,4
	55-69	15	10,9
	45-54	9	6,6
	0-45	3	2,2
Toplam		137	100,0

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde çalışma grubunda 67 (%48,9) kız öğrenci, 70 (%51,1) erkek öğrenci bulunduğu görülmektedir. Araştırma grubundaki öğrencilerin 52'sinin (%38,0) A olarak kodlanan ilkökölde okuduğu, 51'nin (%37,2) B olarak kodlanan ilkökölde ve 34'ünün (%24,8) C olarak kodlanan ilkökölde okuduğu, en son Türkçe dersi sınavından 82 (%59,9) öğrencinin 85-100 aralığında, 28 (%20,4) öğrencinin 70-84 aralığında, 15 (%10,9) öğrencinin 55-69 aralığında, 9 (%6,6) öğrencinin 45-54 aralığında ve 3 (%2,2) öğrencinin 0-45 aralığında not aldığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri başarı testi ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan başarı testinde kullanılacak metinlerin seçiminde Ateşman(1997) tarafından Türkçeye uyarlanan okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Seçilen metinlerin hece, sözcük ve cümle sayıları tespit edilmiştir. Toplam hece sayısı toplam sözcük sayısına bölünerek ortalama sözcük uzunluğu(X1), toplam

sözcük sayısı toplam cümle sayısına bölünerek ortalama cümle uzunluğu(X2) hesaplanmıştır. Bulunan bu veriler formüle yerleştirilerek okunabilirlik puanı tespit edilmiştir. Başarı testinde Ateşman(1997) formülüne göre orta düzeyde zorluk derecesine sahip iki farklı öyküleyici metinden oluşan boşluk doldurma testi kullanılmıştır. Orta düzeyde zorluk derecesine sahip metinlerle orta derecede zorluk seviyesine sahip bir boşluk doldurma testi oluşturabilmek için, metinlerin ilk cümleleri aynen bırakılmış, ikinci cümleden itibaren her 7 kelime silinerek boşluk bırakılacak kelimeler belirlenmiştir. Yedinci kelimenin özel isim olması halinde bir sonraki kelime silinmiştir. Başarı testinin puanlanmasında boşluğa uygun olarak yazılan kelimeler için 1 puan verilmiş, uygun olmayan ya da boş bırakılmış boşluklar için 0 puan verilerek öğrencilerin başarı notları hesaplanmıştır. Başarı testinden 0-63 aralığında puan alınabilmektedir. Kişisel bilgi formunda ise öğrencilerin cinsiyeti, okulu ve Türkçe ders notu ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için ortalama değer, standart sapma değeri, dizinin mod, medyan, minimum ve maksimum değerleri kullanılmıştır. Fark olup olmadığının sorgulandığı alt problemlerin analizinde, verilerin normal dağılıma uymadığı belirlendiğinden, nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Türkçe dersi notu ve başarı testi arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise yine nonparametrik testlerden Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin düzeyini belirlemeyi içermektedir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

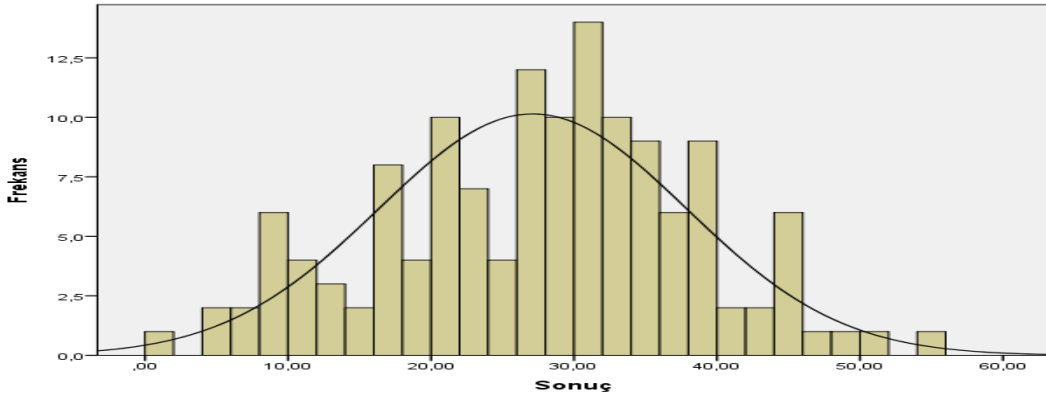
Tablo 3.

Okuduğunu Anlama Düzeyi

Puanlar	Değerler
N	137
\bar{X}	27,1
SS	10,7
Mod	30
Medyan	29
Minimum	1
Maksimum	54

Tablo 3'te öğrencilerin başarı puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma, mod, medyan, en düşük ve en yüksek puanları yer almaktadır. Değerler incelendiğinde en düşük puanın 1, en yüksek puanın 54, ortalama puanın ise 27,1 olduğu, dizinin mod değerinin 30, medyanının ise 29 olduğu görülmektedir. Başarı testinden alınabilecek en yüksek puanın 63 olduğu beklenen ortalamanın 32 olduğu göz önüne alındığında bu değerlerle öğrencilerin anlama becerilerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Dağılımın standart sapma değerinin (ss=10,7) beklenen standart sapma değerine yakın olması öğrenci puanlarının dağılım gösterdiğini, belirli bir noktada toplanmadığını göstermektedir.

Araştırmada kullanılan boşluk doldurma testinden elde edilen puanların frekans grafiği Şekil 1' de gösterilmektedir.



Şekil 1. Öğrencilerin okuduklarını anlama beceri düzeyleri frekans grafiği

Şekil 1’de gösterilen öğrencilerin okuduklarını anlama beceri düzeyleri frekans grafiği incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak orta seviyede toplandığı, tüm puanlar genelinde dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?”. Bu probleme ait Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.

Cinsiyete göre Öğrenci Başarıları

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	U	p
Kız	67	30,67	9,90	1464,000	0,000
Erkek	70	23,70	10,53		

Tablo 4 incelendiğinde okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p < 0,05$) görülmektedir. Ortalama değerler incelendiğinde kız öğrencilerin ($\bar{X}_K=30,67$) erkek öğrencilere ($\bar{X}_E=23,70$) göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmaktadır. Kız öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri okula göre farklılaşmakta mıdır?”. Bu probleme ait Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Okula göre Öğrenci Başarıları

Okul	n	\bar{X}	SS	χ^2	p
A İlkokul	52	27,58	11,10	1,903	0,386
B İlkokulu	51	25,49	11,08		
C İlkokulu	34	28,82	9,72		

Tablo 5 incelendiğinde okuduğunu anlama puanlarının öğrencilerin okuduğu okula göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir. Ortalama değerler incelendiğinde ($\bar{X}_A=27,58$, $\bar{X}_B=25,49$, $\bar{X}_C=28,82$) tüm okullarda okuyan öğrencilerin başarılarının birbirine yakın ve orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri Türkçe ders başarısında etkili midir?”. Bu alt problemi çözümlenmek için öğrencilerin Türkçe derslerinde aldıkları notlar incelenmiş ve okuma becerileri ile karşılaştırılmıştır. Bu probleme ait korelasyon analizi sonuçları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6.

Okuduğunu Anlama Becerisi ile Türkçe Ders Başarısı

	Türkçe Ders Notu	
Okuduğunu anlama puanı	r	0,567
	p	0,000
	n	137

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile Türkçe ders başarıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=0,57$) ve istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri yükseldikçe Türkçe dersi notu ve başarıları artmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerinin düzeyi, cinsiyet ve okula göre farklılaşma durumu, Türkçe ders başarılarıyla ilişkisini belirleme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 67' si kız, 70' i erkek olmak üzere toplam 137 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç literatürdeki birçok araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Çiftçi ve Temizyürek'in (2008, 123) yaptığı çalışmada ilkökul 5. Sınıfa devam eden kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gürsakal'ın (2012) yaptığı çalışmada cinsiyete göre PISA 2009 başarı puanlarına bakıldığında kızların okuma başarı puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Batmaz'ın (2017) yaptığı araştırma sonucuna göre ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Vatanserver'in (2008) araştırma sonucuna göre cümle çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilerin öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlamada kız öğrencilerin başarı puanları erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ateş (2008) yaptığı çalışma sonunda kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin okudukları okullara göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin literatürdeki sonuçlarla kısmen de olsa paralellik gösterdiği düşünülmektedir. Sidekli (2005) yaptığı çalışma ile il merkezindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin diğer yerleşim yerlerindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çam (2006) yaptığı çalışma ile yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe öğrencilerin görsel okuma beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma için seçilen okulların hepsinin merkezde bulunması, öğrenci düzeylerinin benzer olması sonucunu doğurduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonunda öğrencilerin okuduklarını anlama becerisi ile Türkçe dersi başarıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç literatürdeki birçok araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Murat (2008) yaptığı çalışmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarının okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden ve okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. Çam (2006) yaptığı çalışma ile öğrencilerin görsel okuma, okuduğunu anlama, eleştirel okuma becerisi ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerini belirlemeye yönelik bu çalışmadan çıkan sonuçlara göre bazı öneriler getirilebilir.

- Okuduğunu anlama becerilerinde cinsiyete göre anlamlı farklılığı ortadan kaldırmak için sınıfta geleneksel öğrenme yerine işbirlikli öğrenmeye ağırlık verilmelidir.
- Erkek öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmek için farklı okuma etkinlikleri yapılmalıdır.
- Erkek öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmek için öğrenci ilgisine yönelik metin ve kitaplar seçilmelidir.
- Öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmek için bilgilendirici metinlerle çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. Türk Kütüphaneciliği, 21 (1), 3-28.
- Ateş, M. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi, 58, 171-174.
- Çam, B. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (9), 109-129.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (14), 1-20.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Işık, A. D. (2016). Sınıf Eğitimi Lisansüstü Araştırmalarında Kullanılan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Analizi. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 11-14 Mayıs, 2016. Tam Metin Bildiri Kitabı (28.12.2016), 2153-2163, Muğla/Türkiye.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (19. Bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sidekli, S. (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk Tamamlama Testinin Okuma Düzeyini ve Okunabilirliği Ölçmede Kullanılması.

Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Teknolojik Araçları Kullanma Düzeyleri

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Bartın Üniversitesi

aysederya@bartin.edu.tr

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Ankara Üniversitesi

firdevs.gunes@gmail.com

Nurcan ERGÜN

Bartın Üniversitesi

nurcanergun90@gmail.com

Saniye ARICAN

Bartın Üniversitesi

aricansaniye@gmail.com

Özet: 21. yüzyılın son dönemlerinde hızına yetişemediğimiz teknolojik gelişim her alanda olduğu gibi eğitim alanında da karşımıza çıkmakta ve eğitimin niteliğini belirlemektedir. Bu gelişen teknolojinin eğitim ve öğretim aşamalarından ayrı olarak düşünülmesi imkânsızdır. Öğrenme ortamlarındaki bu değişimler, öğretmen adaylarının da gelişimini etkilemektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının da kendilerini geliştirmeleri ve bu değişime ayak uydurmaları beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenliği adaylarının teknolojik araçları kullanma düzeylerini belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen anket yardımıyla toplanmıştır. Bu ankette öğretmen adaylarına teknolojik araca sahip olup olmadıkları, sahip oldukları teknolojik araçların neler olduğu, teknolojik araç kullanma süreleri, aldıkları eğitimler, ilgileri, yeterlilikleri, günlük kullanım süreleri, aldıkları dersler, aldıkları eğitimden yararlanma düzeyleri, eğitim ortamında kullanılan teknolojik araçları ve programları kullanma yeterlilikleri ile öğretmenlik hayatlarında teknolojik araçları kullanma ile ilgili düşüncelerini belirlemeye yönelik 15 soru sorulmuştur. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının tümünün teknolojik araca sahip olduğu, teknolojik araç kullanma düzeylerini “iyi” olarak tanımladıkları, fakültede aldıkları eğitimle teknolojik araç kullanma becerilerinin arttığını düşündükleri ve tamamının öğretmenlik hayatlarında teknolojik araçları kullanmayı düşündükleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim teknolojisi, Teknolojik araç, Yeterlilik, Sınıf öğretmenliği adayları.

Levels of Primary Teacher Candidates' Using Technological Tools

Abstract: The ever -developing Technologies of the 21st century, that we are yet to catch up with, has been advancing in the education field as in many fields and it has been determining the quality of the education. It is not possible to investigate those developing separately at the educational and teaching stages. Related changes in learning environment safest the development of teacher candidates as so as to keep up with this change. The aim of study is to determine the primary school teacher candidate's competence in educational Technologies. A quantitative research method, screening method was used in this research. The data of the research were collected by the survey developed by the researchers. In this survey, 15 questionnaires were prepared to evaluate whether or not the primary school teacher candidates were in possession of any educational Technologies, what technological devices they are in possession of, how long they been using educational Technologies, their daily usage time of those devices, their interests and competence and their thoughts on using technological tools in their teaching life. At the end of search, it was determined that all of the teachers' candidates had technological device, they defined the level of technological devices as "good", they thought that the skill of using technological device skills increase with the training had received in the university and they would use technological device in their teaching lives.

Keywords: Educational technology, Technologies devices, Competence, Primary school teacher candidates.

1. Giriş

Geçmişten günümüze yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toplum yapısında değişikliklerin meydana gelmesine neden olmuştur. Bilgi, toplumların gücünü belirleyen en önemli etken haline gelmiştir. Bilgi üreten toplumlar dünya üzerinde söz sahibi olmuştur. Teknolojideki bu hızlı değişimler eğitim sistemini doğrudan etkilemiştir. Teknolojiyi etkin ve verimli kullanan bireyler yetiştirmek eğitimin önemli görevlerinden birisi olmuştur.

Sınıf ortamında teknolojik araçların diğer öğretim materyalleri gibi yararlı ve etkin biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin gerekli bilgi ve donanıma sahip olması gerekmektedir. Öğretmenler ders içeriklerini öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenleyebilecek, farklı öğretim strateji ve yöntemlerinden uygun olanları belirleyip, kullanabilecek, teknoloji destekli materyaller hazırlayabilecek bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Işık, 2012).

Etkili bir eğitimin sağlanması için teknolojinin eğitim ortamlarına entegrasyonu için büyük çabalar harcanmaktadır. Bir dakikalık hareketli görüntünün bir dakikalık sese nazaran bilgi açısından 12 kat daha etkili olduğunun ortaya çıkarıldığını belirten Çakmak (1999) bilgisayarın eğitim ortamına kaymasının nedenini bu şekilde açıklamaktadır. Öğrencilerin ilgi ve meraklarını derste işlenen konuya yoğunlaştırabilmek için kullanılan video, ses, animasyon ve resimler, öğrencilerin ders sırasında çok fazla uyaranla karşılaşmasını ve dikkatini toplamasını sağlayacaktır (Koile ve Singer, 2006). Dersin amacına uygun materyal seçimi, öğrencilerin dersi anlama seviyelerini ve bilginin kalıcılığını etkilemektedir (Collier vd. 1971; Alkan vd., 1995; Fisher, 2000).

Eğitim kurumları ve öğretmenler her gün bilgisayar, internet, video, cd ve cep telefonları gibi teknoloji araçlarını kullanan öğrenci kesimiyle karşı karşıya olduklarından, mevcut teknoloji ürünlerini kullanma becerilerini geliştirmedikleri takdirde, önemli güçlükler ile karşılaşmaları kaçınılmazdır (Aksoy, 2003). Bu açıdan teknoloji ürünlerinin eğitim kurumlarında kullanılması, öğretmen yetiştiren kurumların program içeriklerini etkilemektedir (Slowinski, 2000).

Bu araştırmada öğretmen adaylarının ne düzeyde teknolojik donanımları kullanabildikleri ve eğitim-öğretim aşamasında uygulamaya geçip geçemeyecekleri hakkın da bilgiler verilmiştir. Okullarda etkili ve aktif bir eğitim süreci için uygun uygulamalar söz konusu olduğunda öğretmen adaylarının veya eğitime katılan öğretmenlerin teknolojik araç gereç kullanma yeterlilikleri ve eğitim alanına bu yeterliliklerini indekslemeleri gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı belirtilen bağlamda öğretmenlerin teknolojik alanda aldıkları eğitimlerin kullanımı konusunda yeterliliklerinin belirlenmesidir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemleri açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik araç kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmalarda bir kanıya varmak için çalışma grubunun tamamı üzerinde bir tarama yapılmıştır (Karasar, 2009). Çalışma sonunda betimsel analizden elde edilen veriler, önce mantıklı ve anlaşılır biçimde betimlenmiş, yorumlanmış, neden-sonuç ilişkileri irdelenmiş ve birtakım sonuçlara ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü okuyan 75 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ait ayrıntılı bilgiler Tablo 1 de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Çalışma grubuna ait bilgiler

Değişken	Alt değişken	N	%
Cinsiyet	Kız	58	%77,3
	Erkek	17	%22,7
Sınıf	1. Sınıf	20	%26,7
	2. Sınıf	20	%26,7
	3. Sınıf	14	%18,6
	4. Sınıf	21	%28,0
Toplam		75	100,0

Tablo 1’de de görüldüğü gibi araştırmaya Bartın Üniversitesi Sınıf öğretmenliği bölümünden 58 (%77,3) kız ve 17 (%22,7) erkek sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 20’si (%26,7) 1. sınıf, 20’si (%26,7) 2. sınıf, 14’ü (%18,6) 3.sınıf, 21’i (%28,0) 4.sınıfta öğrenimini sürdürmektedir. Tablo 1’deki veriler incelendiğinde Bartın Üniversitesi Sınıf öğretmenliği okuyup araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu kız olup en çok katılımın 4.sınıf öğrencilerinden sağlandığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen anket yardımıyla toplanmıştır. Bu ankette öğretmen adaylarına teknolojik araca sahip olup olmadıkları, sahip oldukları teknolojik araçların neler olduğu, teknolojik araç kullanma süreleri, aldıkları eğitimler, ilgileri, yeterlilikleri, günlük kullanım süreleri, aldıkları dersler, aldıkları eğitimden yararlanma düzeyleri, eğitim ortamında kullanılan teknolojik araçları ve programları kullanma yeterlilikleri ile öğretmenlik hayatlarında teknolojik araçları kullanma ile ilgili düşüncelerini belirlemeye yönelik 15 soru sorulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler, betimsel istatistik tekniklerinden yüzde ve frekans kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler bu bölümde sırasıyla sunulacaktır. Öğretmen adaylarının teknolojik araca sahip olma durumları ile ilgili bilgiler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Teknolojik Araca Sahip Olma Durumu

Değişken	Alt Değişken	f	%
Teknolojik Araca Sahip Olma Durumu	Evet	75	100,0
	Hayır	0	0,0
Toplam		75	100,0

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının 75’inin (%100) teknolojik araca sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler incelendiğinde adayların hepsinin teknolojik alete sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının hangi teknolojik alete sahip oldukları ile ilgili bilgiler Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3.

Sahip Olunan Teknolojik Araçlar

Değişken	Alt Değişken	f	%
Sahip olunan teknolojik araçlar	Telefon	29	38,7
	Tablet	2	2,6
	Diz üstü bilgisayar	12	16,0
	Masa üstü bilgisayar	0	0,0
	Akıllı telefon	20	26,7
	Birden fazlasına sahibim	12	16,0
Toplam		75	100,0

Tablo 3'te sınıf öğretmeni adaylarının 29'unun (%38,7) telefon, 2'sinin (%2,6) tablet, 12'sinin (%16,0) diz üstü bilgisayar, 20'sinin (%26,7) akıllı telefon, 12'sini (%16,0) ise birden fazla teknolojik araca sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler incelendiğinde adayların büyük çoğunluğunun telefon ve akıllı telefona sahip olduğu fakat hiç birinin masa üstü bilgisayara sahip olmaması dikkat çekmektedir.

Öğretmen adaylarının teknolojik araç kullanma süreleri ile ilgili bilgiler Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.

Teknolojik Araç Kullanma Süreleri

Değişken	Alt değişken	f	%
Kaç yıldan beri teknolojik araç kullanıyorsunuz?	Bilgisayar kullanmıyorum	4	5,3
	1 yıl	0	0,0
	2 yıl	3	4,0
	3 yıl	2	2,7
	4 yıl	66	88,0
Toplam		75	100,0

Tablo 4' de sınıf öğretmeni adaylarının 4'ünün (%5,3) bilgisayar kullanmadığı, 3'ünün (%4,0) 2 yıl, 2'sinin (%2,7) 3 yıl, 66'sının (%88,0) 4 yıldan beri teknolojik araç kullandıkları görülmektedir. Elde edilen veriler incelendiğinde adayların çoğunluğunun 4 yılı aşkın süredir teknolojik araç kullandıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının teknolojik eğitimi hangi eğitim döneminde almış olduklarına dair bilgiler Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Teknolojik Eğitim Alınan Dönem

Değişken	Alt değişken	f	%
Hangi eğitim döneminde teknoloji eğitimi aldınız?	İlkokul	8	10,7
	Ortaokul	31	41,3
	Lise	21	28,0
	Üniversite	15	20,0
Toplam		75	100,0

Tablo 5'de sınıf öğretmeni adaylarının 8'inin (%10,7) ilkokul, 31'inin (%41,3) ortaokul, 21'inin (%28,0) lise, 15'inin (%20,0) ise üniversite döneminde teknolojik eğitim aldığı görülmektedir. Veriler incelendiğinde adayların birçoğunun teknolojik eğitimini ortaokul ve lise dönemlerinde aldıkları, az bir kısmının üniversitede, çok az adayın ise ilkokul döneminde aldığı dikkat çekmektedir.

Öğretmen adaylarının bilgisayar ve program kullanmalarına olan ilgileri hakkındaki bilgiler Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6.

Bilgisayar ve Program Kullanımına İlgi Durumu

Değişken	Alt değişken	f	%
Bilgisayar ve program kullanımına ilgili misiniz?	Evet	41	54,7
	Hayır	34	45,3
Toplam		75	100,0

Tablo 6'da sınıf öğretmeni adaylarının 41'nin (%54,7) evet, 34'ünün (%45,3) ise hayır cevabı verdiği görülmektedir. Veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının yarısının bilgisayar programlarına ilgi duyduğu, diğer yarısının ise duymadığı dikkati çekmektedir.

Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma yeterlilikleri ile ilgili sonuçlar Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7.

Bilgisayar Kullanma Yeterliliği

Değişken	Alt değişken	f	%
Bilgisayar kullanım yeterliliğinizi nasıl tanımlarsınız?	Hiç kullanmıyorum	0	0,0
	Zorlanıyorum	17	22,7
	Birçok işlemi yapabiliyorum	52	69,3
	Bu konuda çok iyiyim	6	8,0
Toplam		75	100,0

Tablo 7'de sınıf öğretmeni adayının 17'sinin (%22,7) 'zorlanıyorum', 52'sinin (%69,3) 'birçok işlemi yapabiliyorum', 6'sının (%8) ise 'bu konuda çok iyiyim' seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Elde edilen veriler incelendiğinde bilgisayar kullanımında birçok işlemi yapabildiğini belirten sınıf öğretmeni adayının çoğunlukta olduğu, az sayıda adayın bilgisayarda kullanırken zorlandığı ya da çok iyi olduğu görülmektedir. Bunun yanında bilgisayar kullanmayan adayın olmaması dikkat çekmektedir.

Öğretmen adaylarının bilgisayara ayırdıkları zaman dilimleri Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8.

Bilgisayara Ayrılan Zaman

Değişken	Alt değişken	f	%
Bir gün içerisinde bilgisayara ne kadar zaman ayırıyor musunuz?	Hiç	29	38,7
	1 saat	25	33,3
	2 saat	15	20,0
	3 saat	4	5,3
	Daha fazla	2	2,7
Toplam		75	100,0

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının 29'unun (%38,7) gün içerisinde hiç bilgisayar kullanmadığı, 25'nin (%33,3) 1 saat, 15'inin (%20,0) 2 saat, 4'ünün (%5,3) 3 saat, 2'sinin (%2,7) daha fazla zaman ayırdıkları görülmektedir. Elde edilen veriler incelendiğinde adayların birçoğunun bilgisayar kullanımına gün içerisinde 0-2 saat arasında zaman ayırdıkları, üç saat ve üzerindeki kullanım dilimlerinin çok az olduğu dikkat çekmektedir.

Öğretmen adaylarının bilgisayar başında yaptıkları işlemlerde zorlanma durumlarına dair bilgiler Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9.

Bilgisayarda Yapılan İşte Zorlanma Durumu

Değişken	Alt değişken	f	%
Size verilen bir işi yaparken bilgisayar programı kullanmanız gerektiğinde ne kadar zorlanıyorsunuz?	Az	60	80,0
	Çok	6	8,0
	Hiç	9	12,0
Toplam		75	100,0

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adayların 60'ının (%80,0) kendisine verilen işi yaparken bilgisayar programı kullanırken az düzeyde zorlandığı, 6'sının (%8,0) çok zorlandığı, 9'unun (%12) ise hiç zorlanmadıkları görülmektedir. Bu veriler sınıf öğretmeni adaylarının bir işe yönelik bilgisayar kullanımında az düzeyde zorlandıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının fakülte eğitimlerinde teknolojik araç kullanımına dair almış oldukları derslerle ilgili bilgiler Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10.

Fakültede Alınan Teknolojik Araç Kullanımı İle İlgili Derslerin Durumu

Değişken	Alt değişken	f	%
Fakültede alınan teknolojik araç kullanımı ile ilgili dersler	Bilgisayar 1.2	73	97,3
	Almadım	2	2,7
Toplam		75	100,0

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının 73'ünün (%97,3) teknolojik araç kullanımı ile ilgili bilgisayar 1- 2 dersini aldıkları, 2'sinin (%2,7) ise herhangi bir ders almadığı görülmektedir. Tablo 10 incelendiğinde adayların neredeyse hepsinin bilgisayar 1 ve 2 derslerini aldıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının projeksiyon aletini kullanabilme durumlarına dair bilgiler Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11.

Projeksiyon Kullanabilme Durumu

Değişken	Alt değişken	f	%
Aşağıdaki teknolojik araçları ne düzeyde kullanabiliyorsunuz? [Projeksiyon]	Hiç	25	33,3
	Az	39	52,0
	Çok iyi	11	14,7
Toplam		75	100,0

Tablo 11'de sınıf öğretmeni adaylarının 25'nin (%33,3) projeksiyon kullanmadığı, 39'unun (%52,0) az düzeyde, 11'nin (%14,7) ise çok iyi düzeyde projeksiyon kullandığı görülmektedir. Tablo 11'deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının yarısının az düzeyde projeksiyon kullanabilirken, üçte birinin hiç kullanmadığı az bir kısmının ise iyi düzeyde kullanabildiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının akıllı tahta kullanabilme durumlarına dair veriler Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12.

Akıllı Tahta Kullanabilme Durumu

Değişken	Alt değişken	f	%
Aşağıdaki teknolojik araçları ne düzeyde kullanabiliyorsunuz? [Akıllı tahta]	Hiç	9	12,0
	Az	46	61,3
	Çok iyi	20	26,7
Toplam		75	100,0

Tablo 12’de sınıf öğretmeni adaylarının 9’nun (%12,0) akıllı tahta kullanmadığı, 46’sının (%61,3) az, 20’sinin (%26,7) sınıf çok iyi düzeyde akıllı tahta kullandığı görülmektedir. Tablo 12’deki veriler sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun az da olsa akıllı tahta kullanabildiğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının fakültede alınan derslerle teknolojik araç ve gereç kullanılabilirlik durumlarının incelemesi Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13.

Fakültede Alınan Derslerle Teknolojik Araç Kullanılabilirliğinin Artma Durumu

Değişken	Alt değişken	f	%
Fakültede aldığınız derslerle teknolojik araç kullanılabilirliğiniz arttı mı?	Evet	56	74,7
	Hayır	19	25,3
Toplam		75	100,0

Tablo 13’te sınıf öğretmeni adaylarının 56’sının (%74,7) ‘evet’, 19’unun (%25,3) ‘hayır’ cevabını verdiği görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun fakültede aldıkları dersler sayesinde teknolojik araç kullanma becerilerini arttırdıklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının kullandığı programların durumuna dair veriler Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kullandığı Programların Durumu

Değişken	Alt değişken	f	%
Alanınızla ilgili aşağıdaki programlardan hangilerini kullandınız?	Word	7	9,3
	Weebly	6	8,0
	Toondoo	9	12,0
	Excel	1	1,3
	Powerpoint	13	17,3
	Beyaz pano, Toondoo, Powerpoint, Word, Excel	4	5,3
	Beyaz pano	34	45,3
	Powtoon	1	1,3
	Toplam		75

Tablo 14’de sınıf öğretmeni adayının 7’sinin (%9,3) Word, 6’sının (%8,0) Weebly, 9’unun (%12,0) Toondoo, 1’inin (%1,3) Excel, 13’ünün (%17,3) Power Point, 4’ünün (%5,3) Beyaz pano, Toondoo, Powerpoint, Word, Excel, 34’ünün (%45,3) Beyaz pano, 1’inin (%1,3) Powtoon programlarını kullandığı görülmektedir. Tablo 14 incelendiğinde adayların çoğunluğunun beyaz pano isimli programı kullandığını, az bir kısmında powerpoint programını kullandıkları, çok az sayıda adayın da weebly, Toondoo, powtoon gibi programlar kullandıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının edinmiş oldukları bilgileri öğretmenlik hayatlarında kullanma ile ilgili düşünceleri Tablo 15’de gösterilmektedir.

Tablo 15.

Öğrendiklerini Öğretmenlik Hayatında Kullanma İle İlgili Düşünceler

Değişken	Alt değişken	f	%
Öğrendiklerinizi öğretmenlik hayatınızda kullanmayı düşünüyor musunuz?	Evet	75	100,0
	Hayır	0	0,0
Toplam		75	100,0

Tablo 15'deki veriler sınıf öğretmeni adaylarının 75'inin (%100,0) edinmiş oldukları bilgileri öğretmenlik hayatlarında kullanmayı düşündükleri görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Sınıf öğretmenliği bölümü okumakta olan adayların teknolojik araç ve gereç kullanımına dair yeterliliklerinin tespiti amaçlanmıştır. Adaylardan 58'inin kız 17'sinin erkek olduğu çalışmada öğretmen adaylarının teknolojik araç ve gereç kullanımına yönelik yeterlilikleri incelenmiştir.

Araştırma sonunda, sınıf öğretmeni adaylarının tamamının teknolojik araca sahip olduğu, en fazla telefon, akıllı telefon ve diz üstü bilgisayara sahip oldukları belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik araç gereç kullanım sürelerinin dört yılı aşkın bir süreç olduğu belirlenmiştir. Eğitim dönemlerine bakıldığında en az ilkokul, en çok ortaokul dönemlerinde teknoloji eğitimi aldıkları belirlenmiştir. Bilgisayar ve program kullanımına neredeyse yarısının ilgili olduğu, bilgisayar ile birçok işlemi yapmayı bildikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bilgisayarı gün içinde kullandığı, bir program gerektiğinde ise az düzeyde zorluk çektikleri belirlenmiştir. Işık (2015) sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar bilgisayara ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Tekinarslan ve Güner (2009) ise çalışmalarında Bilgisayar I dersini alan öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının anlamlı bir biçimde yükseldiğini belirlemiştir. Sezgin, Erdoğan ve Erdoğan (2017) çoğu sınıf öğretmeni adayının bilgisayar kullanmakta zorluk çekmediği belirlenmiştir. Bu konuda alan yazıları incelendiğinde Seferoğlu ve Akbıyık'ın(2005) çalışmaları ile ortak bir sonuç belirlenmiştir. Araştırmada bilgisayar kullanımı yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının program kullanma yeterliliklerinin az olması belirlenmiştir. Projeksiyon aletini kullanma düzeylerine bakıldığında orta düzeyde, akıllı tahta kullanma düzeylerine bakıldığında ise düşük düzeyde bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Neredeyse tamamının teknolojik araç kullanmaya yönelik dersler aldığı ve almış oldukları eğitimlerin birçok adayın üzerinde olumlu sonuçlar meydana getirdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarımızın cinsiyet ayrımı olmaksızın üniversitelerde aldıkları eğitimlerin onlara katkı sağladığını ve meslek alanlarında da kullanacaklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Akkoyunlu'nun (1996) yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Teknolojik araçların eğitim ortamlarında kullanımının arttığı ve desteklendiği günümüzde öğretmen adaylarının teknolojik araç kullanma becerilerinin arttırılmasına yönelik yapılacak eğitimler önemli hale gelmektedir. Ders içeriklerinin yanı sıra seçmeli dersler ve ek kurslarla öğretmen adaylarının teknolojik becerilerini arttıracak etkinliklere katılması, diğer derslerde de bu becerileri geliştirebilecekleri etkinlikler tasarlanması önemlidir.

Kaynaklar

- Akkoyunlu, B. (1996). Öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 20(100), 15-29.
- Aksoy, H. H. (2003). Uluslararası Karşılaştırma Ölçütlerinin Kullanımı ve Türkiye. *Eğitim Bilim Toplum*. 1 (1), 51-60
- Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş: Disiplin, Süreç, Ürün*. Ankara: Önder Matbaacılık Ltd.Şti.
- Collier, K. G., Paula, F.J. & Goff, R.J. (1971). *Colleges of Education Learning Programmes: A proposal (Working Paper No.5)*. Washington, DC: Commission on Instructional Technology.
- Çakmak, O. (1999). Fen Eğitiminin Yeni Boyutu: Bilgisayar - Multimedya - İnternet Destekli Eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 11, 116-125.
- Fisher, M. (2000). Computer Skills of Initial Teacher Education Students. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(1), 109-123.

- Işık, A. D. (2012). Eğitimde Bilgisayar Kullanımının Geleceği. Bartın'da Eğitimin ve İletişimin Geleceği Sempozyumu, Tam Metin Bildiri Kitabı, 127-140.
- Işık, A. D. (2015). The Relationship Between Primary School Teacher Candidates' Tendency for Lifelong Learning and Their Perceptions of Computer Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*, 10 (17), 2512-2523. Doi number: 10.5897/ERR2015.2359.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (19. Bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koile, K, ve Singer, D. A. (2006). Development of a Tablet-PC-Based System to Increase Instructor-Student Classroom Interactions and Student Learning, The Impact of Pen-based Technology on Education: Vignettes, Evaluations, and Future Directions, D. Berque, J. Prey, and R. Reed (ed), 115-122, Purdue University Press.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 89-101.
- Sezgin, F., Erdoğan, O. ve Erdoğan, B.H.(2017) Öğretmenlerin Teknoloji Öz Yeterlilikleri: Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bütüncül Bir Analiz. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7 (1), 180-199.
- Slowinski, J. (2000), Uniform Integrability of the Potential Class K2, *International Journal of Applied Mathematics*, 3(4), 351-359
- Tekinarslan, E. ve Gürer, M. D. (2009). Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algılarındaki Değişimleri. 9th International Educational Technology Conference (IETC2009), May 6-7-8, 2009, Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (4. Bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Erken Çocukluk Dönemi Ve Maria Montessori Yaklaşımı

Öğr. Gör. Gülbaşak YERLİ

Sakarya Üniversitesi

gbasakdiktas@gmail.com

Özet: Erken çocukluk dönemi kişiliğin şekillenmesinde ve oluşumunda, temel bilgi, beceri, alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesindeki yetişkinlik yıllarına olan etkisi nedeniyle, hayatın en kritik dönemlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Gelişim ve kişilik kuramcısı bilim insanlarının çoğu, erken çocukluk döneminin önemine vurgu yapmaktadır. Erken çocukluk dönemi yaşantılarının çoğu, yetişkinlikte bireyin gelişim alanını etkilemekte ve erken çocukluk döneminde, anne baba ya da çocuğa bakmakla sorumlu kişilerin tutum ve davranışlarının çocuğunun yetişkinliğinin belirleyicisi olduğu görülmektedir. Çocuk ilk eğitimini en yakın çevresi olan ailesinden almaktadır. Yine erken çocukluk döneminde ailenin yanı sıra okul öncesi kurumlarda eğitim verilmektedir. Hızlı gelişen bir dünyada hızlı değişen bir çevrede doğan çocuklar, yaşamının olumsuz etkileriyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu olumsuzlukları gidermede erken çocukluk eğitiminin önemi artık tartışma konusu olmaktan çıkmıştır. Erken çocukluk döneminde birçok eğitim yaklaşımı uygulanmakta olup çağdaş çocuk eğitimi konusunda yapılan araştırmalar sonucunda uzmanlar tarafından çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemlerinden biri de Montessori yaklaşımıdır. Çağdaş yaklaşımlar içerisinde yer alan ve birçok okul öncesi eğitim kurumunda kullanılan Montessori yaklaşımı, modern eğitim anlayışını benimsemiş olması ile dikkati çekmektedir. Montessori yaklaşımı çocuk merkezli bir modeldir. Erken çocukluk döneminde kullanılır, çocukların kendini tanımalarına, fark etmelerine ortam hazırlar. Bu çalışmanın amacı, dünyanın modern eğitim anlayışlarından biri olarak kabul edilen Maria Montessori'nin kendi ismi ile anılan Montessori yaklaşımını incelemektir. Çalışmanın ilk bölümünde erken çocukluk dönemi özelliklerine, ikinci bölümünde ise Montessori yaklaşımına yer verilmektedir. Çalışma, ilgili literatüre dayalı olarak süreç analizi ve betimsel bir yöntemle hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Montessori, Eğitim

Early Childhood Period And Maria Montessori Approach

Abstract: Early childhood is the most critical period of life because of its impact on adulthood. Most of the scientists who are development and personality theorists are stressing the importance of early childhood. Most early childhood experiences seem to influence the developmental area of the individual in adulthood, and the attitudes and behaviors of those responsible for taking care of the parent or child in early childhood appear to be the determinant of the child's adulthood. The child receives his first education from his closest family. In early childhood, education is provided in pre-school institutions as well as in the family. In a rapidly developing world, children born in a rapidly changing environment face the negative effects of their lives. And The prominence of early childhood education is unquestionable. In early childhood, many educational approaches are applied and as a result of researches on contemporary child education, various methods have been developed by experts. One of these methods is the Montessori approach. The Montessori approach, which is included in contemporary approaches and used in many pre-school education institutions, draws attention with the fact that it has adopted the modern education concept. The Montessori approach is child-centered. This approach is used in early childhood, where children are prepared to recognize and recognize themselves. The aim of this study is to examine the Montessori approach, which is known by the name of Maria Montessori, who is regarded as one of the world's modern educational understandings. In the first part of the study, early childhood characteristics, in the second part Montessori approach is evaluated. This study has been prepared by process analysis and descriptive method based on the related literature.

Key Words: Early Childhood, Montessori Approach, Education

1. Giriş

Okul öncesi dönemde alternatif bir eğitim imkanı sunmakla birlikte Montessori eğitim programı, çocukların gelişimlerini desteklemektedir (Cossentino, 2006). Montessori, Roma Üniversitesi'nde tıp asistanı olduğu dönemde, zihinsel engelli çocuklarla çalışmış, çocukların oyun oynama isteği ve ihtiyacını gözlemlemiştir. Birçok yazında bu süreçte özellikle, ormanda bulunan vahşi bir çocuğun duyularını uyararak ve geliştirerek onu topluma kazandırmak için uğraşan Itard ve onun öğrencisi olan Seguin'in çabalarından etkilenmesi, Montessori'yi zihinsel engelli çocukları eğitmeye teşvik etmiştir. Montessori, zihinsel engelli çocukların eğitiminde kullanılmak üzere hazırladığı özel eğitim ve gözlem programlarıyla, zihinsel engelli çocukların zekalarının kullanılmaması durumunda olmadıklarını sadece kullanmadıklarını ifade ederek kendi metodunu oluşturmuştur (Wilbrandt, 2009).

Çocukların materyallerle çalışarak başarı gösterdiklerini, uyarılar karşısında tepkiler verdiklerini uygulamalarında deneyimleyen Montessori, gerçekleştirdiği metodunun normal zekâlı çocuklara da yapılabilecek değişiklikler ve eklemelerle uygulanabilecek bir eğitim metodu olduğunu iddia etmiştir (Topbaş, 2004).

“Çocuk Evi (Children's House)” isminde bir okul açan Montessori sınıf ortamında çocukların her anlamda bağımsız olacakları duygularını geliştirip kendi kontrollerini sağlayacakları, yetişkinlerin denetiminden ve sorumluluğundan arındırılmış, çocukların ilgileri doğrultusunda çalışabilecekleri serbestçe dolaşacakları şekilde hazırlanmıştır (Seldin & Epstein, 2003). Sınıf, her davranışın gerçekleşmesi için gerekli gerçek materyallerle donatılmalı; çocuklar, bu süreçte mekanın ve materyallerin düzen ve sorumluluğunu almalıdırlar (Sarıyıldın, Tekbaş, Tuncay & Akgün, 2009).

Montessori'ye göre çocuğa sağlanan özgürlük, düzen ve özdisiplin sayesinde çocuğun, bedensel, entelektüel ve duygusal potansiyeline tam anlamıyla ulaşmasının sağlanabileceği bu şekilde yaklaşmanın gereğini, ‘çocuğun bireyselliğinin’ ön planda olduğu, her çocuğun kendine has bir gelişime sahip olduğu ve her çocuğun ileride sahip olacağı kişilik özelliklerini içerisinde taşıdığı gerçeği doğrulamaktadır (Sarıyıldın, Tekbaş, Tuncay & Akgün, 2009).

Montessori yaklaşımında doğa ile iç içe olan çocuğun mutlu olduğunu düşünmektedir (Vilscek, 1966). Doğa kanunlarını anlamak bilimin temeli olduğu için bu yaklaşımda çocuklara hayatı deneyimlemeleri, araştırma, deneme, hata yapma ve hatalarını kendi kendilerine düzeltmeleri için olanak sağlanmalıdır (Montessori, 1966).

Eğitim, çocukların Montessoriyle materyalleriyle, arkadaşlarıyla veya kendi kendine deneyerek ve tekrarlayarak gerçekleşmektedir (Köksal Akyol, 2005).

2. Erken Çocukluk Dönemi

Okul öncesi dönem kritik bir dönemdir. Bu dönemde bütün gelişim alanlarında ilerleme görülmektedir. Bu yaş çocuğunun sahip olduğu temel özellikleri, *Ben-Merkezcilik*, *Merak ve Öğrenme İsteği*, *Animizm ve Antropomorfizm*, *Karşılıklılık ve Sosyalleşme*, *Model Arama* başlıkları altında değerlendirilmektedir.

Ben merkezlik, çocuğun başkalarını önemsemediği ve kendi çıkarlarını ön planda tuttuğu bir dönemdir. Çocuktaki katı ben-merkezcilik yaklaşık yedi yaşlarına kadar devam etmektedir (Piaget, 2002: 206; Dökmen, 2005: 152).

Merak ve Öğrenme İsteği, üç dört yaş çocuğu çevresinde gördüğü her şeyi öğrenmek istediği, sorularına kısa, öz cevaplar aradığı ve ilk aşamada verilen cevapları sorgulamadan kabul ettiği görülür (Starbuck, 1908: 189).

Animizm ve Antropomorfizm. Animizm nesnelere insanlar gibi canlı olduğuna inanmak (Piaget, 2007: 171-187), antropomorfizm Allah, melek gibi soyut varlıkları somut olarak düşünmek olarak tanımlanır (Vianello, vd, 1992: 60-70).

Karşılıklılık ve Sosyalleşme, karşılıklılık diğer çocuklarla iletişime geçerek gerçekleşmekte bu doğrultuda sosyalleşmede yeterlilik sağlanmış olmaktadır (Şerif,1996: 403).

Model Arama. Erken çocukluk döneminde görülen davranışların çoğu çocuğun gözlemleri sonucunda edindiği ve tekrarladığı davranışlardır (Pighın, 2005: 25). Çocuk edindiği davranışlarının devamlılığı çevresindeki insanların o davranışları tekrarlama sıklıklarıyla paralellik göstermektedir (Yörükoğlu, 2004: 63).

Erken çocukluk dönemi, çocuğun bedensel, motor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde eğitimle şekillenerek tamamlandığı, çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan, temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsamaktadır (Aral vd., 2002). Bu dönemde farklı eğitim yaklaşımları benimsenerek, kullanılmaktadır.

3. Montessori Yaklaşımı

Montessori yaklaşımı, düzen ve özgürlük arasındaki denge üzerine kurulmuş, Montessori tarafından tasarlanmış materyallerle çocukların doğal gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan bir eğitim modelidir (Mallory, 1989).

Montessori, çalıştığı zihinsel engelli çocukların sınavlarda normal öğrencilerle aynı başarıyı yakalamaları sonucu, normal çocuklarla daha yüksek başarılar edilmesi gerekliliği düşüncesiyle, var olan eğitim sistemini sorgulamış, eğitim modelini normal öğrencilere de uygulayarak normal öğrencilerin sınavlardaki başarısızlık nedenini insanların sahip oldukları zihinsel potansiyellerinin okullarda verilen eğitimle ortaya çıktığını savunmuştur (Asher, 2010; Seldin, 2002).

Montessori Yaklaşımında, emici akıl, çocuğa saygı, kritik dönemler ve hazırlanmış çerçeve kavramları önemli ilkeler olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşımda temel yapı, çocuğa saygı olup, çocuk tek ve biricik olarak kabul edilmekte bu doğrultuda her bir çocuk için ayrı çocuğa özgü bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanması gerektiği savunulmaktadır (Morrison, 1988). Montessori'ye göre *Emici Akıl*, yetişkinler, akıllarını kullanarak bilgi edinirken çocuklar, bilgiyi doğrudan emerler ve emici zihin duyarlı dönem olarak adlandırılan iç duyarlılıkların rehberliğine göre kurulum, emici zihinde istekli bir çaba yer almaz (Korkmaz, 2006). Montessori dil edinimini emici zihin kavramını açıklayan önemli örneklerinden biri olduğunu ifade eder. Bu emici zihnin bilinçli ve bilinçsiz olmak üzere iki gelişim süreciyle gerçekleşir. Bilinçsiz emici zihin, görme, işitme, koklama, tad alma süreçlerini ifade eden 0-3 yaş arası iken 3-6 yaş arasında ise çocuk bilinçli emici akıl duyarlılığını geliştirir, bu süreçte çocuk bildiği şeyleri birbirinden ayırır (Morrison, 1988). Montessori, *Kritik Dönemler'i beş kısımda incelemektedir. Bunlar*, çocuğun, çevresindeki yapılandırılmış bir çevreye duyduğu ihtiyacın belirlediği dönem, ağız ve dokunmayla keşfetmenin olduğu dönem, yürümenin geliştiği dönem, nesnelere yetişkin gözüyle önemsiz bulunan detaylara karşı hayranlık ve merak duygusu, hayatın sosyal yönlerinin öğrenildiği dönem (Montessori, 1997). Montessori yaklaşımında *Hazırlanmış çevre*, çocuğun eğitimi için yapılandırılmış ortamı ifade eder bu ortam çocuğu yetişkinden bağımsız kılar ve çocuk öğrenimini kendi ihtiyaçları ve ilgilerine göre gerçekleştirir (Temel, 1994)

Montessori yaklaşımında üç temel unsur yer almaktadır bunlar, çevre, çocuk ve öğretmen. Bu üç unsur doğrultusunda yaklaşımını şekillendiren montessori, eğitim modelini "Erken çocukluk dönemi eğitimiyle" ilgili her sistemin temeli "çocuğu, bir yetişkinin olmasını istediği gibi değil, olduğu gibi gözlemek ve anlamaya çalışmak" üzerine kurulmuştur (Mallory, 1989).

Özel olarak geliştirilmiş Montessori araç-gereçlerinin yardımıyla kendilerini gerçekleştirebilecekleri, öğretmenlerin özgürlükçü, öz güven kazandırmayı amaçlayan bir sistem olarak ifadesini bulur, Montessori yaklaşımı (Mallory, 1989). Montessori yaklaşımında öğretmen, tarafsız bir gözlemci, çocukların çalışmalarını basitten zora doğru yönlendirecek kaynak bir kişi olarak ifade edilir ve bilimsel gözlemin, eğitimin öğretmen tarafından verilemeyeceğini, sözcükleri dinleyerek değil, çevredekileri deneyimleyerek kazanıldığını savunur (Montessori, 1946). Montessori eğitim programında araç gereçlerin biçim ve kullanılış şekilleri basitten karmaşığa doğru olmalı, somut

bir fikrin yansıması olmaktan ziyade soyut şekiller almalı ve çocuğu gelecekteki öğrenmeye hazırlamalıdır.

Montessori yaklaşımında öğretmen çocuğun hatasını doğrudan söylemez Montessori materyalleri, çocukların kendi hatalarını görüp düzeltme olanağı verir çocuk hatasını göremiyorsa, bu çocuğun yeterince gelişmediğini gösterir (Temel, 1994).

Montessori, ortamın uygun ve etkin düzenlenmesini oldukça önemli görmekte fiziksel serbestliğin çocuklar için oluşturulacak araçlarla edinecekleri yaşantısal deneyimlerle sağlanabileceğini, montessori yaklaşımının yapılandığı eğitim sürecinde ilişkinin çocukla malzeme arasında olduğunu öğretmenin rolünün materyellerin kullanımı konusundaki rehberlikten ibaret olduğunu savunur (Montessori, 1995; Dreyer ve Rigler, 1969).

Montessori çocukta dil ediniminden yola çıkarak çocuk aklının yapabildiklerini, yetişkinlerin yapamayacağını düşünmekte, bir dilin hiçbir şeyden gelişimi, farklı türden bir zihniyet gerektirdiğini ve çocuk bu yetiye sahipken yetişkinlerin sahip olmadığını, yetişkin ve çocuk zihinlerinin farklı işlediğini ifade etmektedir (Montessori, 1995). Bu doğrultuda Montessori yaklaşımı, çocukların dönem ve gelişim hızlarına uygun şekilde hazırlanmış eğitim ortamıyla (uygun eşyalar, kolaylıkla ulaşabilecekleri raflar vb.) çocukların öğrenimlerini kendiliğinden yapabilecekleri savına dayanmaktadır (Montessori, 1997).

Çocuğu olduğu gibi gören Montessori yaklaşımı, çocuğun kendi kendine en iyi ve en kolay öğrenme yolunu bulmasına teşvik ettiği için çocuğun öğrenme isteği üzerine yapılandırılmış olup bu süreçte izin verilmeyen tek şeyin ise çocuğun henüz yapmaya hazır olmadığı şeyleri yapmamasını sağlamaktır (Mallory, 1989; Montessori, 1997).

Montessori eğitiminde, çocuğa yöntemlerini açıklamasına olanak vermek, çocuğu serbest bırakmak, çocuğun sürekli olarak etkin olmasını, ilgilerine göre çeşitli oyuncaklar vererek oynamalarını sağlamak, bu oyuncaklar ve parçalardan bir şeyler yapmasına olanak vermek - gözlemek, kendi kendini eğitmesine, anlamasına, ve geliştirmesi konusunda motive etmek, çocuğu bağımsız yaşamaya yeterli kılmak, çocuğa ilgilendiği işi yaptırmak, çocuğun ilgisini çeşitlendirerek zenginleştirmek amaç edinilmektedir (Çağlar, 1979).

Montessori Yaklaşımı, motor eğitimi, duyuşsal eğitim ve dil eğitimi gibi üç ana amaca hizmet eder. *Motor Eğitimi*, öz bakım ve pratik beceriler kazanmakla başlar fiziki koordinasyon ve dengenin gelişmesiyle devam eder. *Duyuşsal Eğitim*, çocuğun duyuları eğitimsel oyuncaklar tarafından eğitime hazır hale getirilir. Böylece çocuktan şekil, ağırlık, büyüklük, renk gibi özellikleri, materyaller arasındaki benzerlikleri ve zıtlıkları fark etmesiyle çocuk, kendini gözlem yapmak için hazırlanmış olmaktadır. *Dil Eğitimi*, çocuğun çevresindeki sesleri ve gürültüleri tanıması ve bunlar arasındaki ilişkiyi anlaması için verilir. Bu üç ana amca Okuma Yazma ve Hesaplama'yı da eklememiz mümkündür (Mallory, 1989). *Okuma Yazma ve Hesaplama*, yaklaşık olarak 4 yaşındaki bir çocuk, akademik öğrenme için hazır olarak kabul edilir ve Montessori Yaklaşımı eğitim programında çocuğun okuma ve yazmayı öğrenebilmesini sağlayacak araştırmalar yer almalıdır (Dreyer ve Rigler, 1969).

4.Sonuç

Erken çocukluk döneminde eğitim, çocuğun kişilik gelişiminin sağlandığı, çocuğun yetişkin dünyasına hazırlandığı bir dönem olduğu için oldukça önemlidir. Bu süreçte çocukların eğitimlerine ilişkin gerçekleştirilen yaklaşımlar bireylerin gelişimi açısından değerlidir. Çocuk ilk eğitimini en yakın çevresi olan ailesinden almaktadır. Yine erken çocukluk döneminde ailenin yanı sıra okul öncesi kurumlarda eğitim verilmektedir. Hızlı gelişen bir dünyada hızlı değişen bir çevrede doğan çocuklar, yaşamının olumsuz etkileriyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu olumsuzlukları gidermede erken çocukluk eğitiminin önemi artık tartışma konusu olmaktan çıkmıştır. Erken çocukluk döneminde birçok eğitim yaklaşımı uygulanmakta olup çağdaş çocuk eğitimi konusunda yapılan araştırmalar sonucunda

uzmanlar tarafından çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemlerinden biri de Montessori yaklaşımıdır.

Montessori yaklaşımında zorlamanın olmadığı, odağın çocuklarda özgüven, bağımsızlık, istediğini rahatlıkla dile getirme ve uygulama, yardımlaşma, başkalarına karşı saygılı olma üzerine olduğu görülmektedir. Montessori çocuğu yetişkinin küçüğü olarak kabul etmemekte, çocukların, yetişkinlerden çok farklı yeteneklere sahip olduklarına inanmakta ve bu doğrultuda çocukluk dönemini kendine has özellikleri olan bir evre olarak görmektedir. Bu bakış açısı Montessori yaklaşımını özgün kılan en önemli unsurlardandır.

Kaynaklar

- Asher, J.J. (2010). The story of Maria Montessori. *Discoveries by ordinary people that change the world* içinde (143-155). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar C. M. (2002). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. Ya-Pa Yayın ve Pazarlama San. ve Tic. A.Ş, İstanbul.
- Arslan, M. (2008). Günümüzde Montessori pedagojisi. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 177, 65-79.
- Çağlar, D. (1979). *Geri zekâlı çocuklar ve eğitimi*, (2. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 82. 106-108.
- De Bartolomeis, F.(1973). *Maria Montessori e La Pedagogia Scientifica*, Floransa: La Nuova Italia Editrice.
- Dreyer, A. S. ve D. Rigler. "Cognitive Performance in Montessori and Nursery School Children," *Journal of Educational Research*. 62:9, 4 11-416.
- Dökmen, Ü. (2005). İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Durakoğlu, A. (2011). Maria Montessori'ye göre okul öncesi çocukluk döneminin özellikleri.
- Korkmaz, E. (2006). *Montessori metodu eğitimde bir alternatif*. Ankara: Algi Yayın.
- Gürsoy, F. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2009). Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi. (Ed: Y.Fazlıoğlu,). Kriter Yayınları, 153-157, İstanbul.
- Köksal Akyol, A. (2005). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı ile Montessori yaklaşımı arasındaki benzerlikler. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, XIV. Milli Eğitim Bakanlığı Kongre Kitabı, s. 1,913-919, Denizli.
- Mallory, T. (1989). Montessori ve Çocuğunuz, Ana-Babanın El Kitabı. (Çevirenler: Füsün Öztaş ve Cihan Gülten). Hatiboglu Yayınevi, s.88, Ankara.
- Montessori, M. (1997). Çocuk Eğitimi, Montessori Metodu. (çeviri:Güler Yücel). 5. Basım, Özgür Yayınları, s.224, İstanbul.
- Montessori, M. (1995). *The absorbent mind* (Çev. C.A. Claremont). New York: Henry Holt and Company. (Orijinal olarak 1967'de yayınlandı).
- Piaget, J. (2007). The Child's Conception of the World. Lanham: The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.
- Piaget, J. (2002). Judgement and Reasoning in the Child. (Translated by Marjorie Warden).
- Pighin, G. (2005). Çocuklara Değer Aktarımı. (çev. Ali Y. Gök). İzmir: İlya Yayınları.
- Seldin, T. & Epstein, P. (2003). *The Montessori way*. Florida: The Montessori Foundation Press.

- Starbuck, E. D. (1908). The Psychology of Religion-An Empirical Study of the Growth of Religious Consciousness. New York: The Walter Scott Pub. Co.
- Şerif, M. ve Şerif, C. (1996). Sosyal Psikolojiye Giriş. (çev. M. Atakay ve A. Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınları
- Topbaş, E. (2004). Montessori Yöntemi İle Çocuk Eğitimi. İstanbul: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Tuckman, W. B. (1991). Educational psychology. Harcourt Brace Javanovich College Publication, New York.
- Vianello, R., Tamminen, K. ve Ratcliff, D. (1992). The Religious Concepts of Children. Handbook of Children's Religious Education, (Ed. D. Ratcliff). Birmingham Alabama: Religious Education Press.
- Vilscek, E. (1966). Programs for the pre-school child. ED Publication, New York.
- Wilbrandt, E. (2009). Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (2004). Çocuk Ruh Sağlığı-Çocuğun Kişilik Gelişimi Eğitimi ve Ruhsal Sorunları. İstanbul: Özgür Yayınları.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okumaya Yönelik Tutumları İle Okuma Sürecindeki Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Doç. Dr. Sabri SİDEKLi

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ssidekli@gmail.com

İmra TAÇ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

imra.tac@hotmail.com

Özet: Okuma becerisi iyi bir okuyucu olmanın temelini oluşturmakla birlikte, okuma işinin etkili ve okunanların verimli olabilmesi için öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılması gerekir. Okuma alışkanlığının etkili kazandırılabilmesi için de okuma sürecinin dikkatli ve etkili yönetilmesi gerekir. Öğrenci okuma eylemine yönelik olumsuz bir tutum içinde ise okuma alışkanlığı kazanamaz. Bilinçli birer okuyucu olmanın temelini stratejik okumaların yapılması sağlar. Stratejik yapılan okumalar, okuma eylemini daha anlamlı kılmakla birlikte okuma sorunlarının üstesinden gelmeyi de kolaylaştırmaktadır. Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumları ile okuma sürecindeki bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla'nın Menteşe ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan toplam 280 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yapılmış olan araştırmanın veri toplama araçlarını iki ölçek oluşturmaktadır. Ölçeklerden biri Susar Kırmızı (2012) tarafından oluşturulmuş olan 'Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmakta, 5'li likert tipindedir ve Cronbach's Alpha değeri .95 olarak belirlenmiştir. Bir diğer ölçek Karatay (2009) tarafından oluşturulmuş 'Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği' dir. Kullanılmış olan ölçek üç alt boyuttan oluşmakta, 5'li likert tipindedir ve Cronbach Alpha değeri üniversite düzeyi için .85 olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde korelasyon analizine başvurulmuş, yapılan işlemlerde SPSS 20 paket programı AMOS 23 paket programı kullanılmıştır. Bulgular sonucunda okumaya yönelik tutum ile bilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla oluşturulan modelin uyumunun iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Alışkanlığı, Okuma Stratejileri, Uyum, AMOS

Information Relationship Between Primary Teacher Candidates And Determination Of Cognitive Differences In Reading Process

Abstract :Reading skills should be the basis of being a good reader, and reading habits should be taught to students in order that reading is effective and readings are productive. In order for reading habits to be effective, the reading process must be managed carefully and effectively. If the student is in a negative attitude towards the reading act, he can not gain reading habit. The basis of being a conscious reader is providing strategic readings. Strategic readings make reading comprehension more meaningful and also facilitate coming from above reading problems. The aim of the research is to determine the relationship between the attitudes of the primary school teachers towards reading and the cognitive awareness of the reading process. The study group of study constitutes a total of 280 teacher candidates who are studying in the Menteşe district of Muğla in the academic year of 2017-2018. The data collection tools of the research that has been done constitute two scales. One of the scales was An Attitude Scale Towards Teacher Candidates' Reading Habit 'developed by Susar Kırmızı (2012). The scale consists of three sub-dimensions and is of the likert type of 5. The Cronbach's Alpha value of your scale was .95. Another scale is the 'A Metacognitive Awareness Inventory Of Reading Strategies ' developed by Karatay (2009). The scale used consists of three sub-dimensions and is of the likert type of 5. The Cronbach Alpha score for the scale was .85 for the university level. Correlation analysis was used in the analysis of the data, and AMOS 23 package program of SPSS 20 package program was used in the transactions. As a result of the findings, it was determined that the compatibility between the attitude towards reading and the cognitive awareness was good.

Keywords: Reading, Reading Habits, Reading Strategies, Adaptation, AMOS

1. Giriş

Bilgi çağını yaşadığımız dünyamızda almış olduğumuz eğitimin temel amacını, düşünen, düşündüğünü doğru ifade edebilen, eleştirebilen, araştırabilen, okuyan, okuduğunu yorumlayabilen, edindiği bilgiyi uygulamaya dönüştürebilen ve bunu başkalarına da aktarabilen bireyler yetiştirmek oluşturur. Bu istenen becerilere sahip olmanın ön koşulunu ise iyi bir okuyucu olmakla sağlar (Bozpolat, 2010). İyi bir okuyucu olmanın temeli ise çok kitap okuyarak sağlanabilir. Okuma becerisi iyi bir okuyucu olmanın temelini oluşturduğu gibi farklı bakış açılarını kavramayı ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Kayaoğlu ve Dağ Akbaş, 2014). Okuma eyleminin bir beceri olmasının ötesinde alışkanlık ve gereksinime dönüşmesi zor bir süreçtir (Yıldız, Ceran ve Sevmez, 2015). Alışkanlıklar ancak bırakılmadığı takdirde zamanla gereksinim haline gelirler (Yıldız, Ceran ve Sevmez, 2015). Genel olarak alışkanlıkların kazanılma dönemi olarak kritik dönem olan çocukluk dönemi düşünülmektedir (Elkatmış, 2015). Okuma alışkanlığının olamadığı bir ortamda okumaya yönelik alışkanlık kazanmak da zor olacaktır (Sevmez, 2009). Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını kazanma süreçlerinde okumaya yönelik tutumları etkili olduğu söylenebilir. Öğrenci okuma eylemine yönelik olumsuz bir tutum içinde ise okuma alışkanlığı kazanamaz. Okuma alışkanlığı kazanamamış bir öğrenci ise okuduğunu anlamada sorunlar yaşar ve okuma eylemine yönelik olumsuz bir tutum geliştirir (Tuna, 2016). Okumaya eylemine yönelik tutumun geliştirilmesi için uzun süre gerekmektedir. Bu nedenle eğitim sürecinin temel hedeflerinden biri okul öncesi eğitimden başlanarak öğrencilere kitap okumayı sevdirmek olmalıdır (Susar Kırmızı, 2012).

Özby (2014) okumayı, sesle ilgili organların ve göz yardımıyla algılanan işaret ya da sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerin anlamlandırılmasını kapsayan süreç olarak tanımlamaktadır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde okuma, “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Okuma alışkanlığı, bireyin kendisi ve çevresini anlamlandırabilmek için okumayı bir araç olarak görmesi ve gördüğü bu aracı kullanma isteğidir (Özby, 2007). Okuma alışkanlığı, yapılmakta olan okuma eyleminin sürekli, düzenli ve eleştirel olarak devam ettirilmesidir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Okuma alışkanlığı en öz ve kısa tanımıyla okuma eyleminin sürekliliğinin sağlanması yani sürekli tekrar edilmesi ve kişilerin günlük hayatının vazgeçilmesi mümkün olmayan bir parçası haline gelmesidir (Yıldız, Ceran ve Sevmez, 2015). Diğer bir ifadeyle okuma alışkanlığı hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturur (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Yaşam boyu öğrenme ilkesinin devamlılığı ve sağlıklı yürütülebilmesinin temelinde bireylere okuma alışkanlığı kazandırmak olmalıdır. Kişileri okumaya yönlendirmede ilk adım olarak kişilerin ihtiyaçlarını, ilgilerini bilmek ve kişileri bu doğrultuda yönlendirmek gerekir. Ayrıca kişileri okumanın gerekliliğine ve kendilerine sağlayacağı yararları da inandırmak okumanın alışkanlığa dönüşmesine katkı sağlayacaktır (Yıldız, Ceran ve Sevmez, 2015).

Kitap okuma alışkanlığının eğitim sistemimizdeki uygulamalarla doğrudan ilişkisinin olduğu belirtilmiştir (Gömlüksiz, 2004). Eğitim düzeyi yükseldikçe okuma alışkanlığına ilişkin beklentiler de yükselmekte olup, öğretmen adayları üniversiteye geldiklerinde okuduklarını değerlendirebilen, analiz edebilen, yeni düşünme yolları üretebilen ve düşünce sistemine yön verebilecek aydın insan olmaları beklenmektedir (Susar Kırmızı, 2012). Okuma eyleminin verimli ve etkili olabilmesi için okuma alışkanlığının kazandırılması ve geliştirilmesi için yapılmakta olan okuma sürecinin etkili ve verimli geçmesi gerekir. Birbirini izleyen bu süreçte okuma eyleminin stratejik yapılması önemlidir (Tuna, 2016). Bilinçli bir okuyucu olmak okuma stratejilerine sahip olmayı gerektirmektedir. Okuma stratejileri metinlerden anlam çıkarma süreci içerisinde karşılaşmış olan sorunların çözülmesi amacıyla uygulanmaya koyulmuş olan plandır. Okuma stratejileri okuyan kişinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası kullanmış olduğu çeşitli etkinlikleri kapsamaktadır. Okuyucu okuma stratejileri kullanarak okuduğu metinleri daha hızlı şekilde kavrar, anlamlandırır ve okuduğu metinlerle ilgili olanları yaşamıyla ilişkilendirerek daha uzun süre kullanır (Tuna, 2016). Okuma stratejilerini kullanan bireylerin metinlerin kavrayışındaki başarısızlıkların farkına varmış olmalarını, bu durumda ne

yapmaları gerektiği konularında karar vermeleri ve bu başarısızlıkların üstesinden gelmek için bir takım düzeltici yollara başvurmayı sağlamaları gerekmektedir. (Akkaya, 2011). Strateji kullanan bireylerin okunan metne daha bilinçli şekilde yaklaştıkları ve metinde karşılaşacakları güçlükler ile baş etmeyi sağlayan daha önceden bazı stratejileri hazırladıkları bilinmektedir. Okuduğunu kavramayla ilgili yapılmış olan çalışmaları incelediğimizde öne çıkan iki kavram olduğunu görürüz. Bu kavramalar; bilişsellik ve bilişsel farkındalıktır (Karatay, 2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu ve okuduğunu anlamayı etkili bir şekilde arttırdığı ortaya konulmuştur. Dolayısıyla okuduğunu anlama başarısının geliştirilmesi için kullanılacak en etkili yollardan birisinin düşünme becerileri arttıran bilişsel farkındalık becerileri olduğu görülmektedir (Gelen, 2004). Bilişsel farkındalık becerilerine sahip bireylerin okuma öncesi yapılması gereken stratejilerden; eski bilgilerini harekete geçirme, amaç belirleme ve uygun öğrenme stratejileri belirledikleri gözlemlenirken, bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmayan bireylerin direkt okumaya başladıkları, niçin okuduklarını bilmedikleri ve nasıl okuyacağı konusunda sistematik bir yol belirlemedikleri görülmektedir (Gelen, 2003). Buradan hareketle araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumları ve okuma sürecindeki bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma modeli

Bu çalışmada yordayıcı korelasyonel model benimsenmiştir. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda ise değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyerek, değişkenlerin birinden yola çıkarak diğeri yordanmaya çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz dönemi Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 280 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması aşamasında öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 34 maddeden oluşan 5’li likert olarak geliştirilmiştir (Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum ifadelerinden oluşan) ve üç alt boyuttan (öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye, kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin ve kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi ilişkin tutum maddeleri) oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı 0,95 olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin okumaya yönelik bilişsel farkındalıklarını belirlemek amacıyla Karatay (2009) tarafından geliştirilmiş “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 33 maddeden oluşan 5’li likert olarak geliştirilmiş olup üç alt boyuttan (planlama, düzenleme ve değerlendirme) oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,85 olarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada için kullanılmış iki ölçekten elde edilmiş veriler SPSS 20 paket programına girilmiş, veri seti daha sonra AMOS 23 programına aktarılmış ve korelasyon analizi yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan modele ilişkin uyum değerleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Modelin ki-kare uyum değeri

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	15	49,105	12	,000	4,092

Verilen modelin uyum kriterlerinden biri de sıklıkla kullanılan Ki- Kare uyum testidir. Wheaton'a göre kabul edilebilir modelin uyum değeri Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine bölümünün 5'den küçük olması gerekmektedir (Karatay,2009). Araştırmada oluşturulan model için elde edilen değer 4.092 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda modelin uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 2

Model uyum değerleri

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,965	,957	,974	,967	,974

Model uyum değerlerine ilişkin Byrne (2001) normalleştirilmiş uyum değerinin (NFI) sıfır ile bir değeri arasında olmasının ve yapılmış olan modellerin iyi uyumlu olabilmesi için NFI değerinin .95'ten büyük olmasının modelin iyi uyumlu olduğunun göstergesi olduğunu ifade etmiştir (Alcı, Baykal ve Erden, 2008). Araştırma için yapılmış olan modelin NFI değeri .96 olarak belirlenmiştir. Elde edilmiş olan değer modelin uyumu için iyi olarak nitelendirilebilir.

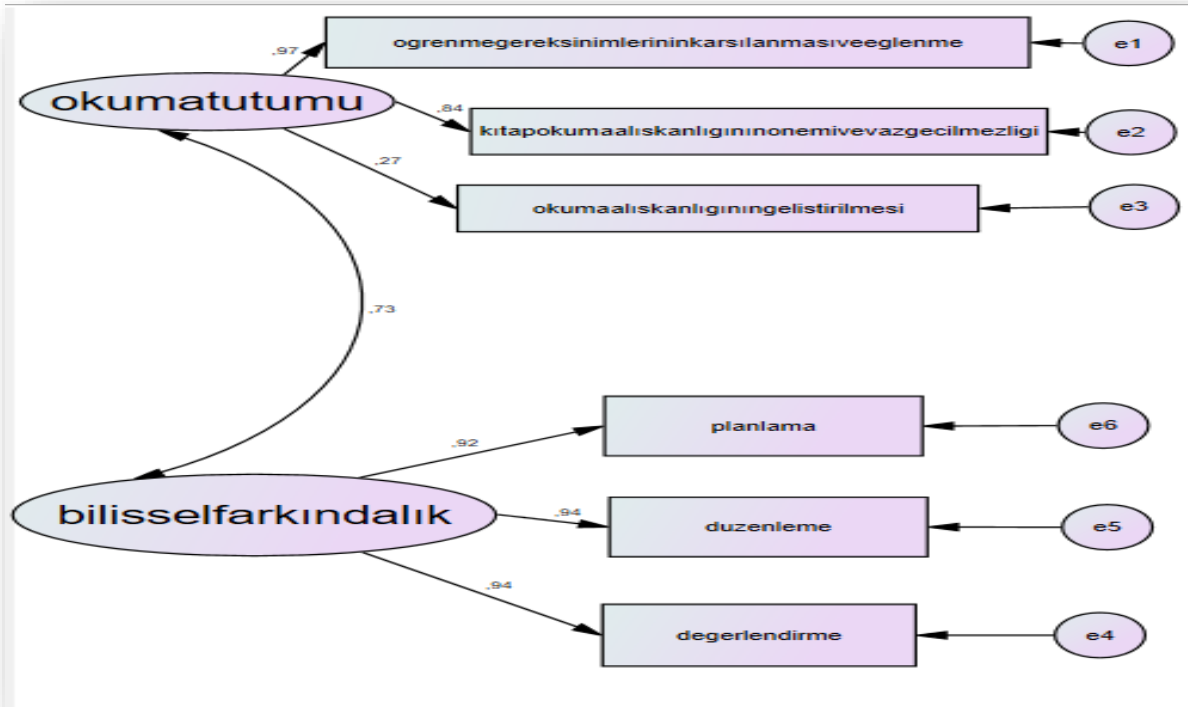
Arbuckle ve Wothke (1999)' e göre karşılaştırmalı uyum indeksi de (CFI) sıfır ile bir arasında değer almaktadır. Değerler bir e ne kadar yakınsa modelin uyumu için bu değerler iyi değerler olarak belirtilir. Değerler tam bir ise yapılan modelin çok iyi uyumlu bir model olduğunu göstermektedir (Alcı, Baykal ve Erden, 2008). CFI değeri .97 ile 1 arasında bir değere sahip olan bir modelin uyumunun iyi olduğu, .90 ile .97 arasında değer alan modelin ise kabul edilebilir bir değer olarak nitelendirildiği söylenebilir (Özabacı, 2011). Araştırma için yapılmış olan modelin CFI değeri .97 olarak bulunmuştur. Bu değer oluşturulmuş olan model için iyi olarak nitelendirilebilir. Modelin uyumunu incelerken bakılan bir diğer değer ise RFI değeridir. Bu değer .90 üzeri olması modelin uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Alcı, Baykal ve Erden, 2008). Araştırma için kurulmuş olan modelde ise RFI değeri .95 olarak elde edilmiştir. Elde edilmiş olan değer modelin uyumu için iyi olarak nitelendirilebilir.

Tablo 3

Model uyum değerleri

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,105	,076	,137	,002

Model uyumunun bir diğer değerlendirme kriteri ise yaklaşık hataların ortalama karekökü olan RMSEA değeridir. Bu değer iyi model olarak tanımlanabilmesi için farklı görüşler olduğu savunulur. Arbuckle ve Wothke (1999)'a göre bir modelin iyi uyumlu bir model olabilmesi için RMSEA değeri 0 ile .005 arasında değer alabilmekte fakat .005'den büyük değer almamalıdır. Diğer bir görüşün sahibi olan Byrne (2001)'e göre ise .005'den küçük değer alan modeller iyi uyum göstergesi olarak kabul edilebilmektedir. Genel görüşe göre RMSEA değerinin .008'e kadar olan model değerleri kabul edilebilen değerler olarak nitelendirilmektedir (Alcı, Baykal ve Erden, 2008). Araştırmada kurulmuş olan modelin RMSEA değeri .105 olarak bulunmuştur.



Şekil 1. Okumaya yönelik tutum ile bilişsel farkındalık ilişkisi modeli

Şekil 1’de verilen model iki faktörlü ve her faktörde üç gözlenen değişken bulunmaktadır. Gözlenen değişkenler kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinin ve okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarını oluşturmaktadır.

Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinin birinci alt boyutunu öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutum maddeleri bulunmak, belirtilen alt boyut ile okumaya yönelik tutum arasında .97’lik pozitif yönlü ilişki elde edilmiştir. Ölçeğin ikinci alt boyutunu ise kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutum maddeleri bulunmakta ve bu alt boyut okumaya yönelik tutum ile .84’lük pozitif yönlü ilişkiye sahiptir. Ölçeğin üçüncü alt boyutunu oluşturan kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik tutum maddeleri bulunmaktadır. Maddelerin okumaya yönelik tutum ile .27’lik pozitif yönlü ilişki saptanmıştır.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarından ilkinin okumayı planlama oluşturmaktadır. Birinci alt boyut ile okumaya yönelik bilişsel farkındalık arasında .92’lik pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Ölçeğin ikinci alt boyutunu okumayı düzenleme süreci oluşturmakta ve okumaya yönelik bilişsel farkındalık arasında .94’lük pozitif yönlü ilişki elde edilmiştir. Ölçeğin üçüncü alt boyutunu oluşturan okumayı değerlendirme süreci ile okumaya yönelik bilişsel farkındalık arasında .94’lük pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Modelin iki gizil değişkenini oluşturan okuma tutumu ve okumaya yönelik bilişsel farkındalık arasında .73’lük pozitif yönlü ilişki elde edilmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada oluşturulan model için elde edilen Ki- Kare değeri 4.09 olarak bulunmuş, bu değer model için iyi uyum olarak nitelendirilebilir. Modelin NFI değeri .96 olarak belirlenmiştir, literatürde normal değerlerin üzerinde olduğu için elde edilmiş olan değer modelin uyumu için iyi olarak nitelendirilebilir. Modelin CFI değeri .97 olarak bulunduğu ve normal değerlerin üzerinde olduğu için bu değer oluşturulmuş olan model için iyi olarak nitelendirilebilir. RFI değeri .95 olarak elde edilmiştir.

Elde edilmiş olan değer normal değer üzerinde olduğu için modelin uyumu için iyi olarak nitelendirilebilir.

Okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu olan öğrenme gereksinimlerinin karşılanması ve eğlenme adlı tutum maddeleri ile okumaya yönelik tutum arasında .97'lik pozitif yüksek ilişki saptanmıştır. Ölçeğin ikinci alt boyutunu oluşturan kitap okuma alışkanlığının önemi ve vazgeçilmezliği adlı tutum maddeleri ile okumaya yönelik tutum arasında .84'lük pozitif ilişki elde edilmiştir. Ölçeğin son alt boyutunu oluşturan okuma alışkanlığının geliştirilmesi ve adlı tutum maddeleri ile okumaya tutum arasında .27'lik pozitif ilişki elde edilmiştir. Ölçeğe ait üç alt boyutun okumaya tutumu pozitif yönlü yüksek ilişki ile nitelendiği söylenebilir.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutunu oluşturan okumayı planlama ile bilişsel farkındalık arasında .92'lik pozitif yönlü ilişki yüksek ilişki saptanmıştır. Ölçeğin ikinci alt boyutunu oluşturan okumayı düzenleme ile bilişsel farkındalık arasında .94'lük pozitif yönlü yüksek ilişki saptanmıştır. Ölçeğin üçüncü alt boyutunu oluşturan okumayı değerlendirme ile bilişsel farkındalık arasında .94'lük pozitif yüksek ilişki bulunmuştur. Ölçeğe ait üç alt boyutun bilişsel farkındalığı yüksek ilişki ile nitelendiği söylenebilir.

Okuma tutumu ve okumaya yönelik bilişsel farkındalık arasında .73'lük pozitif yönlü korelasyon değeri okuma tutumu ile okumaya yönelik bilişsel farkındalık arasında yüksek ilişki olduğunu ve bu ilişkinin çift yönlü olduğunu belirtir.

Elde edilmiş olan bulgulardan yola çıkarak bireylerin okumaya yönelik tutumları arttıkça bilişsel farkındalıkları da pozitif yönlü olarak artmaktadır diyebiliriz. Çalışma doğrultusunda şu öneriler yapılabilmektedir.

- Okumaya yönelik bilişsel farkındalığı artırıcı etkinlikler öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırabilir.
- Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artıracak etkinliklerin düzenlenmesi bilişsel farkındalıkları artıracığından okuma stratejilerini kullanma oranları ve farkındalıkları da o doğrultuda artabilir.

Kaynakça

- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 311-319.
- Alcı, B., Erden, M. ve Baykal, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlilik algıları, bilişüstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 53-68.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Elkatmış, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1223-1240.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Gelen, İ. (2004). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 58-79.
- Kayaoğlu, M. N. ve Dağ Akbaş, R. (2014). İngilizce öğretmen adaylarının çevrimiçi okuma alışkanlıkları ve algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 19-34.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ Eğitim Fakültesi örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Odabaş, H., Odabaş, z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Özabacı, N. (2011). İlişki niteliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 159-167.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*, Ankara: Öncü Yayınevi.
- Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(3), 2353-2366.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türk Dil Kurumu, (2017). Okuma. Erişim Adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=OKUMAK
- Yıldız, D., Ceran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Problem Çözme İnanışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yağmur ATAŞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
yagmuratas48@gmail.com
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
ssidekli@gmail.com
Arş. Gör. Alper YORULMAZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
alperyorulmaz@mu.edu.tr

Özet: Günlük yaşam içerisinde matematiğin insanlar arasında iletişimi sağlamak amacıyla kullanılmasından dolayı insanoğlu ile matematik sürekli bir etkileşim içerisinde. Bireyler günlük yaşam içerisinde karşılarına çıkan problemlere çözüm bulmak isterler. Bu problem durumları matematiğin alanı içerisinde yer alan durumlarda da olabileceğinden matematik dilinin kullanılması gerekir. Matematiğe ilişkin problem çözenin etkili ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bireylerin matematikle ilgili problemleri çözmeye ilişkin inançları önemlidir. Problem çözmeye yönelik inanç durumlarının belirlenmesi ve yükseltilmesi, öğrencilerin olduğu kadar öğretmenler için de gereklidir. Çünkü öğretmenin inanışlarının yüksek düzeyde olması öğrencilerin matematiksel problem çözmeye yönelik inanışlarını olumlu yönde etkileyecektir. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik inanışlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problem durumları şu şekildedir. - Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanış düzeyleri nasıldır? - Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışları ile cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi, matematik dersi alıp almama arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır? Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2017- 2018 eğitim- öğretim yılının güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 230 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı kişisel bilgiler formu ve ölçekten oluşmaktadır. Araştırmada Kayan (2008) tarafından geliştirilen 39 maddelik “Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanışlar Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek altı boyutta olup, ölçeğin güvenirliği .87 olarak bulunmuştur. Araştırmada ölçeğin güvenirliği .84 olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışlarının orta düzeyde olduğu; cinsiyet, mezun olunan bölüm türü ve anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ancak

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, Problem çözme, İnanış.

Investigation of the Pre-service Classroom Teachers' Beliefs about Mathematical Problem Solving in relation to Different Variables

Abstract: Because of the use of mathematics in daily life as a tool of communication among people, mathematics and humans are in constant interaction. Individuals want to find solutions to the problems they encounter in their daily lives. As these problem situations can be within the domain of mathematics, it is necessary to use the language of mathematics. In order for math-related problem solving to occur effectively and purposefully, individuals' beliefs in their ability to solve math problems are of great importance. Determination and enhancement of beliefs in problem solving are not only important for students but also for teachers because teachers' beliefs positively and negatively affect students' beliefs in problem solving. The purpose of the current study is to determine the pre-service classroom teachers' beliefs about problem solving. To this end, the sub-problems of the study are expressed as follows: - What are the pre-service classroom teachers' beliefs about mathematical problem solving? - Do the pre-service classroom teachers' beliefs about mathematical problem solving vary significantly depending on their gender, grade level, mother and father's education level and the state of their having taken math course? The study was designed according to the survey model, one of the quantitative research methods. The sampling of the study is comprised of 230 pre-service classroom teachers enrolled in the Education Faculty of Muğla Sıtkı Koçman University in 2017- 2018 academic year. As the data collection tools, a personal information form and a scale were used. In the study, the 39-item “Mathematical Problem Solving Beliefs Scale” developed by Kayan (2008) was used. The scale has six sub-dimensions and the reliability of the scale was found to be .87. In the current study, the reliability of the scale was found to be .84. The findings of the study have revealed that the pre-service teachers' beliefs about solving math problems are at the medium level; they do not vary significantly depending on gender, grade level and mother's education level; yet, they vary significantly depending on mother's education level and the state of their having math course.

Keywords: Pre-service teacher, Problem solving, Belief.

1. Giriş

İnsanoğlu ve matematik günümüze kadar sürekli etkileşim içerisinde. İnsanoğlu, evreni ve doğayı tanıırken ve karşılaştığı problemleri çözerken matematiği kullanmış ve hala da kullanmaya devam etmektedir. Schoenfeld (2016)'e göre matematik anlamak isteyen dinamik ve canlı bir konudur. Türk Dil Kurumu (2017) matematiği; biçim, sayı ve çoklukların yapılarını, özelliklerini ve aralarındaki bağıntıları mantık yoluyla inceleyen, aritmetik, cebir, geometri gibi dallara ayrılan bilim kolu olarak tanımlanmaktadır.

Ülkemizde güncellenen İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programından (2017) hareketle matematiksel kavramları anlayabilen, bu kavramları günlük hayatta kullanabilen problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilen, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca matematiğe ait özel beceriler olan; problem çözme, matematiksel süreç becerileri, iletişim, akıl yürütme, matematiksel modelleme, ilişkilendirme, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) becerilerinin ilköğretimde kazandırılmasının ileri sınıflardaki matematik öğrenimi için de önemli bir role sahip olduğundan bahsedilmektedir (MEB, 2017). Görüldüğü üzere problem çözme kazandırılması gereken önemli ve matematik dersine ait beceriler arasındadır.

Problem çözme, temel matematiksel süreçlerden biridir (Mwei,2017). Problem çözme, bilişsel, üstbilişsel ve duygusal süreçlerle yönetilir (Mwei, 2017). Problem çözme okul müfredatında öğretilmesi gereken birtakım becerilerden biri olarak görülmektedir (Schoenfeld, 2016).

John Dewey problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanmaktadır. Polya (1962)' ya göre problem günlük hayatta doğrudan çözüm yolu bilinmeyen ancak çözüme ihtiyaç duyulan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Akt; Hacıömeroğlu,2011). Problem çözme, kavram olarak çok eskiden beri kullanılmasına rağmen, ilk olarak Amerikalı eğitimci John Dewey tarafından sistemleştirilmiştir (Prawat, 2000). Problem çözme Savery ve Duffy (1996)'ya göre, yapılandırmacı eğitimi en iyi destekleyen öğrenme yaklaşımlarından birisidir. Problem çözme, okul matematiğinin temel taşı olarak düşünüldüğünde matematiğin tamamlayıcı bir parçasıdır ve bu sebeple matematiğin konularından ayrı olarak düşünülmemelidir (Yılmaz,2009). Altun ve Memnun (2008), problem çözmeyi “Ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılması gerekeni bilmektir” şeklinde tanımlanmaktadır. Matematiksel problem çözme Schoenfeld (1985) tarafından öğrencinin edindiği tecrübelerden ortaya çıkan durum olarak ifade edilmektedir (Akt; Hacıömeroğlu,2011).

Problem çözme süreci ile ilgili olarak Polya (1957)'nin dört aşamalı modeli yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu modelin basamakları (Altun, 2008); Problemin anlaşılması, çözümle ilgili stratejinin seçilmesi, seçilen stratejinin uygulanması, çözümün tartışılması şeklinde aşamalandırılmıştır. Problem çözmenin faydalarına bakılacak olursa öğretim süreci içerisinde öğrencilerin sorumluluklarını geliştirme, araştırmaya yönelme, öğrenmeye ilgilerini arttırma, kalıcı izli öğrenmeyi sağlama, motivasyonu arttırma gibi pek çok yararı vardır (Chapman, 1997). Thorson (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, aktif olarak problem çözme süreçlerine katılan öğrencilerin başarı düzeylerinin yanında motivasyonlarının da yükseldiği belirlenmiştir. Problem çözme ile matematiksel muhakeme becerisi gelişmekte, daha anlamlı öğrenme sağlanmakta ve matematiksel kavramlar arasında güçlü bağlar oluşturulmaktadır (Charles, 2009).

Matematik öğretiminin önemli amaçlarından birisi olan problem çözme becerisinin kazandırılmasında gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin problem çözmeye yönelik inanışları önem taşımaktadır. İnançlar, bireyin kendisi ya da çevresi hakkında farkında olarak ya da olmayarak sahip oldukları fikir ve düşünceler (Cross, 2009) şeklinde tanımlanırken matematik eğitiminde önemli rol oynayan matematiksel inançlar ise Raymond (1997) tarafından ‘bir kişinin geçmiş matematik deneyimleri sonucu oluşan kişisel değer yargıları’ olarak tanımlanmaktadır (Akt. Ünlü ve

Sarpkaya Aktaş,2016). Olgunlaşmış inançlara sahip bireyler, problemi çözmek için tek çözüm yolu aramak yerine farklı seçenekleri araştırır (Erdamar ve Alpan,2015).

Öğretmenlerin matematiksel problem çözmeye yönelik inanışları, matematiği etkili bir şekilde öğretmeleri ve sınıf yönetimi açısından önemli bir etkidir. Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışlarının incelenmesi ile ilgili literatürde çeşitli Kayan (2007), Yılmaz (2007), Kayan ve Çakıroğlu (2008), Soy Türk (2011), Tarhan(2015), Ünlü ve Sarpkaya Aktaş (2016) tarafından yapılan çalışmalar bulunmakta olup bu çalışmalar değişkenlerin çeşitliliği ve ileride sınıf öğretmeni olacak öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışlarının belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışmamızın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik inanışlarını incelemektir. Bu amaca yönelik çalışmanın alt problemleri ise;

Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının matematiksel problem çözme inanışları,

- a) cinsiyete göre,
- b) sınıf düzeyine göre,
- c) anne eğitim durumuna göre,
- d) baba eğitim durumuna göre,
- e) matematik öğretimine yönelik herhangi bir ders alıp almamalarına göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasının içeren çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016).

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde öğrenim gören tüm öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 154 kadın 76 erkek olmak üzere toplam 230 sınıf öğretmeni aday oluşturmaktadır. Örneklem grubunun demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Sınıf öğretmeni adaylarının demografik özellikleri

	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kadın	154	67
	Erkek	76	33
Sınıf	1	73	31.7
	2	86	37.4
	3	52	22.6
	4	19	8.3
Bölüm Türü	Sözel	3	1,3
	Eşit ağırlık	192	83.5
	Sayısal	29	12.6
	Diğer	6	2.6
Anne Eğitim Düzeyi	Okula Gitmemiş	25	10.9
	İlkokul	124	53.9
	Ortaokul	24	10.4
	Lise	44	19.1
	Üniversite	11	4.8
Baba Eğitim Düzeyi	Okula Gitmemiş	4	1.7
	İlkokul	83	36.1
	Ortaokul	47	20.4
	Lise	73	31.7
	Üniversite	23	10.0

Matematik Öğretimi	Evet	71	30.9
Dersi Alma	Hayır	159	69.1
Toplam		230	100

Tablo 1'e göre katılımcıların çoğunluğunu (% 67) kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcılardan 2. sınıfta öğrenim görenlerin oranı % 37.4, eşit ağırlık bölümünden mezun olanların oranı % 83.5, anne eğitim düzeyi ilkokul olanların oranı % 53.9 ve baba eğitim düzeyi ilkokul olanların oranı % 36.1 olup bunlar toplam içinde en yüksek oranı teşkil etmektedirler. Katılımcıların çoğunluğu (% 69.1) matematik öğretimi dersini almamış olup dersi alanların oranı ise % 30.9' dur.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Kayan (2008) tarafından geliştirilen "Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanışlar Ölçeği" ile elde edilmiştir. Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanışlar Ölçeği, 5'li likert tipinde 39 maddeden oluşmaktadır. Bu 39 maddenin, 22 maddesi olumlu, 17 maddesi ise olumsuz inançları ifade etmektedir. Ölçekteki her bir maddenin karşısında bu soruya ilişkin düşüncenin belirlenmesini sağlayacak "5-Tamamen Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Tarafsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Hiç Katılmıyorum" şeklinde beş seçenek bulunmaktadır. Ölçekteki olumsuz maddeler tersten kodlama yapılarak değerlendirilmiştir. Ölçek kendi içerisinde altı boyut içermektedir. Bunlar; (1) problem çözümünün anlaşılmasının önemi, (2) problem çözerken önceden belirlenmiş adımların izlenmesi, (3) cevaplaması zaman alan problemler, (4) farklı çözüm yolları kullanma, (5) problem çözenin sınıfta ele alınışı ve (6) problem çözerken teknolojiden yararlanma şeklindedir. Ölçeğin 1. Boyutunda iki tanesi olumsuz (madde; 1 ve 2), dört tanesi olumlu (madde; 6, 18, 24 ve 29) olmak üzere altı madde; 2. Boyutunda dört tanesi olumsuz (madde; 2, 13, 25 ve 34), dört tanesi olumlu (madde; 7, 19, 30 ve 37) olmak üzere sekiz madde; 3. Boyutunda iki tanesi olumsuz (madde; 8 ve 20), iki tanesi olumlu (madde; 3 ve 24) olmak üzere dört madde; 4. Boyutunda dört tanesi olumsuz (madde; 9, 21, 31 ve 38), dört tanesi olumlu (madde 4, 15, 26 ve 35) olmak üzere sekiz madde; 5. Boyutunda iki tanesi olumsuz (madde 16 ve 27), üç tanesi olumlu (madde; 10, 22 ve 32) olmak üzere beş madde; 6. Boyutunda ise üç tanesi olumsuz (madde; 11, 28 ve 36), beş tanesi olumlu (madde; 5, 17, 23, 33 ve 39) olmak üzere sekiz madde bulunmaktadır. Maddelerden alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5'tir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .87 bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .84' tür. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına yönelik yapılan güvenilirlik çalışması ve örnek maddeler Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2

Ölçeğin boyutlarına ait iç tutarlık katsayısı ve örnek maddeler

Faktör	Madde Sayısı	İçTutarlık Katsayısı	Örnek Madde
Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi	6	.59	"Bir çözümü anlamaya çalışmak için kullanılan zaman çok iyi değerlendirilmiş bir zamandır."
Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi	8	.38	"Uygun çözüm yollarını bilmek bütün problemleri çözmek için yeterlidir."
Cevaplanması Zaman Alan Problemler	4	.35	"En zor matematik problemleri bile üzerinde ısrarla çalışıldığında çözülebilir."
Farklı Çözüm Yollarını Kullanma	8	.66	"Bir problemi çözenin sadece bir doğru yöntemi vardır."
Problem Çözenin Sınıfta Ele Alınışı	5	.14	"Öğrenciler, problem çözme yaklaşımlarını ve tekniklerini diğer öğrenciler ile paylaşmalıdır."
Problem Çözerken Teknolojiden Yararlanma	8	.76	"Öğrenciler, uygun bir şekilde teknolojiyi kullanırlarsa matematiği daha derinlemesine anlayabilirler."
Ölçek Toplamı	39	.84	

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Hazırlanan veri toplama aracı 238 sınıf öğretmeni adayına uygulanmış olup 8 ölçek eksik ve geçersiz olduğundan dolayı geçersiz kılınmıştır. Analiz için 230 ölçek geçerlidir. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları yorumlanırken; aralıklar “3.68 ve üzeri” yüksek, “2.64-3.67” orta, “1.00-2.33” düşük olarak değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla çeşitli normallik testlerinden yararlanmak mümkündür. Bu çalışmada verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır.

Tablo 3.

Matematiksel problem çözmeye yönelik inanışlar ölçeğinin normalliğini belirlemek amacıyla ölçeğin genel ortalamasına göre yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları

Değer		Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanışlar Ölçeği
N		230
Normal	\bar{x}	3.56
Parametreler	ss	.36
Kolmogorov-Smirnov		.044
p		.200

Tablo 3'teki Kolmogorov- Smirnov ($p > .05$) ve değerlerine bakılarak verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu sebepten dolayı parametrik testlerden iki değişken arasındaki anlamlılığını belirlemek için “t” testi, ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışlarına yönelik elde edilen bulgular başlıklar halinde verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözme inanışlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri

	N	\bar{x}	ss	Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanç Düzeyi
Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi	230	3.91	.57	Yüksek
Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi	230	3.13	.44	Orta
Cevaplanması Zaman Alan Problemler	230	3.56	.61	Orta
Farklı Çözüm Yollarını Kullanma	230	4.00	.51	Yüksek
Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı	230	3.38	.43	Orta
Problem Çözerken Teknolojiden Yararlanma	230	3.95	.55	Yüksek
Genel Ortalama	230	3.56	.36	Orta

Tablo 4' e göre sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin “Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi”, “Farklı

Çözüm Yollarını Kullanma” ve “Problem Çözerken Teknolojiden Yararlanma” boyutlarında ise yüksek, “Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi”, “Cevaplanması Zaman Alan Problemler” ve “Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı” boyutlarında ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözme inanışlarının cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	t	df	p
Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi	Kadın	154	3.87	.56	-1.218	228	.224
	Erkek	76	3.97	.60			
Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi	Kadın	154	3.12	.42	-.534	228	.594
	Erkek	76	3.15	.50			
Cevaplanması Zaman Alan Problemler	Kadın	154	3.53	.56	-1.018	228	.310
	Erkek	76	3.62	.70			
Farklı Çözüm Yollarını Kullanma	Kadın	154	3.96	.51	-1.472	228	.143
	Erkek	76	4.07	.52			
Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı	Kadın	154	3.38	.42	.002	228	.998
	Erkek	76	3.38	.44			
Problem Çözerken Teknolojiden Yararlanma	Kadın	154	3.91	.52	-1.379	228	.169
	Erkek	76	4.02	.61			
Genel Ortalama	Kadın	154	3.54	.35	-1.390	228	.166
	Erkek	76	3.61	.38			

Tablo 5’ e göre sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışları ile cinsiyet değişkeni arasında ölçeğin genelinde ($t_{228}=-1.390; p>.05$) ve “Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi” ($t_{228}=-1.218; p>.05$), “Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi” ($t_{228}=-.534; p>.05$), “Cevaplanması Zaman Alan Problemler” ($t_{228}=-.1.018; p>.05$), “Farklı Çözüm Yollarını Kullanma” ($t_{228}=-1.472; p>.05$), “Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı” ($t_{228}=.002; p>.05$) ve “Problem Çözerken Teknolojiden Yararlanma” ($t_{228}=-1.379; p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin genel ortalamasına bakıldığında erkek sınıf öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=3.61$) matematiksel problem çözmeye yönelik inanışlarının kadın sınıf öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.54$) göre daha pozitif olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözme inanışlarının sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi	1	73	3.89	.59	G.arası	3.779	3	1.260	3.949	.009
	2	86	4.01	.50	G.içi	72.086	226	.319		
	3	52	3.89	.61	Toplam	75.865	229			
	4	19	3.52	.53						
	Toplam	230	3.91	.57						
Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi	1	73	3.14	.46	G.arası	.784	3	.261	1.298	.276
	2	86	3.08	.38	G.içi	45.480	226	.201		
	3	52	3.22	.52	Toplam	46.264	229			
	4	19	3.05	.43						
	Toplam	230	3.13	.44						

Cevaplanması	1	73	3.67	.68	G.arası	1.920	3	.640	1.713	1.713
Zaman Alan	2	86	3.52	.61	G.içi	84.416	226	.374		
Problemler	3	52	3.55	.55	Toplam	86.336	229			
	4	19	3.34	.42						
	Toplam	230	3.56	.61						
Farklı Çözüm	1	73	4.11	.51	G.arası	5.932	3	1.977	8.067	.000
Yollarını	2	86	3.98	.46	G.içi	55.394	226	.245		
Kullanma	3	52	4.04	.52	Toplam	61.326	229			
	4	19	3.50	.46						
	Toplam	230	4.00	.51						
Problem	1	73	3.38	.45	G.arası	2.092	3	.697	3.844	.010
Çözmenin	2	86	3.41	.39	G.içi	41.003	226	.181		
Sınıfta Ele	3	52	3.46	.44	Toplam	43.095	229			
Alınışı	4	19	3.08	.34						
	Toplam	230	3.38	.43						
Problem	1	73	4.02	.57	G.arası	3.086	3	1.029	3.421	.018
Çözerken	2	86	3.94	.52	G.içi	67.958	226	.301		
Teknolojiden	3	52	3.99	.57	Toplam	71.043	229			
Yararlanma	4	19	3.57	.43						
	Toplam	230	3.95	.55						
Genel	1	73	3.61	.35	G.arası	2.123	3	.708	5.642	.001
Ortalama	2	86	3.56	.31	G.içi	28.348	226	.125		
	3	52	3.61	.42	Toplam	30.471	229			
	4	19	3.25	.30						
	Toplam	230	3.56	.36						

Tablo 6' ye göre sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında ölçeğin genelinde ($F_{3-226} = 5.642$; $p < .05$) anlamlı farklılık bulunmakla birlikte, "Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi" ($F_{3-226} = 1.298$; $p > .05$), "Cevaplanması Zaman Alan Problemler" ($F_{3-226} = 1.713$; $p > .05$) boyutları hariç "Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi" ($F_{3-226} = 3.949$; $p < .05$), "Farklı Çözüm Yollarını Kullanma" ($F_{3-226} = 8.067$; $p < .05$), "Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı" ($F_{3-226} = 3.844$; $p < .05$) ve "Problem Çözerken Teknolojiden Yararlanma" ($F_{3-226} = 3.421$; $p < .05$) boyutlarında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunan ölçeğin genelinde ve diğer boyutlarda yapılan Scheffe testi Tablo 8' de sunulmuştur.

Tablo 8

Matematiksel problem çözmeye yönelik inanışlar ölçeğinin geneli ve alt boyutlarının sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar(i)	Gruplar(j)	Ortalama Farkı	sh	p
Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi	2	2-4	.489	.143	.010
Farklı Çözüm Yollarını Kullanma	1	1-4	.619	.127	.000
	2	2-4	.486	.125	.002
	3	3-4	.548	.132	.001
Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı	2	2-4	.329	.107	.027
	3	3-4	.377	.114	.014
Problem Çözerken Teknolojiden Yararlanma	1	1-4	.441	.141	.022
	3	3-4	.416	.147	.048
Genel Ortalama	1	1-4	.358	.091	.002
	2	2-4	.312	.089	.008

Tablo 8’ deki yapılan Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin genelinde 1.sınıf ve 4.sınıflar arasında 1.sınıfların lehine, “Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi” boyutunda 2.sınıf ve 4.sınıflar arasında 2.sınıfların lehine, “Farklı Çözüm Yollarını Kullanma” boyutunda 1.sınıf ve 4.sınıflar arasında 1.sınıfların lehine, 2.sınıf ve 4.sınıflar arasında 2.sınıfların lehine, 3.sınıf ve 4.sınıfların arasında 3.sınıfların lehine, “Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı” boyutunda 2.sınıf ve 4.sınıflar arasında 2.sınıfların lehine, 3.sınıf ve 4.sınıflar arasında 3.sınıfların lehine, “Problem Çözerken Teknolojiden Yararlanma” boyutunda 1.sınıf ve 4.sınıflar arasında 1.sınıfların lehine, 3.sınıf ve 4.sınıflar arasında 3.sınıfların lehine bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Tablo 9
Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözme inanışlarının mezun olunan bölüm türüne göre yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi	Sözel	3	3.77	.24	G.arası	1.800	3	.600	1.831	.142
	Eşit ağırlık	192	3.87	.04	G.içi	74.065	226	.328		
	Sayısal	29	4.04	.12	Toplam	75.865	229			
	Diğer	6	4.33	.17						
	Toplam	230	3.91	.03						
Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi	Sözel	3	2.62	.12	G.arası	1.096	3	.365	1.827	.143
	Eşit ağırlık	192	3.12	.03	G.içi	45.168	226	.200		
	Sayısal	29	3.23	.09	Toplam	46.264	229			
	Diğer	6	3.06	.05						
	Toplam	230	3.13	.02						
Cevaplanması Zaman Alan Problemler	Sözel	3	3.25	.28	G.arası	2.571	3	.857	2.312	.077
	Eşit ağırlık	192	3.52	.04	G.içi	83.765	226	.371		
	Sayısal	29	3.82	.14	Toplam	86.336	229			
	Diğer	6	3.58	.35						
	Toplam	230	3.56	.04						
Farklı Çözüm Yollarını Kullanma	Sözel	3	3.37	.50	G.arası	2.060	3	.687	2.619	.052
	Eşit ağırlık	192	3.98	.03	G.içi	59.266	226	.262		
	Sayısal	29	4.14	.10	Toplam	61.326	229			
	Diğer	6	4.20	.20						
	Toplam	230	4.00	.03						
Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı	Sözel	3	3.40	.11	G.arası	.335	3	.112	.590	.622
	Eşit ağırlık	192	3.37	.03	G.içi	42.760	226	.189		
	Sayısal	29	3.48	.08	Toplam	43.095	229			
	Diğer	6	3.36	.20						
	Toplam	230	3.38	.02						
Problem Çözerken Teknolojiden Yararlanma	Sözel	3	4.25	.38	G.arası	1.315	3	.438	1.421	.237
	Eşit ağırlık	192	3.92	.03	G.içi	69.728	226	.309		
	Sayısal	29	4.03	.11	Toplam	71.043	229			
	Diğer	6	4.29	.22						
	Toplam	230	3.95	.03						
Genel Ortalama	Sözel	3	3.35	.24	G.arası	.839	3	.280	2.133	.097
	Eşit ağırlık	192	3.54	.02	G.içi	29.632	226	.131		
	Sayısal	29	3.69	.08	Toplam	30.471	229			
	Diğer	6	3.72	.15						
	Toplam	230	3.56	.02						

Tablo 9’ a göre sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışları ile mezun olunan bölüm türü arasında ölçeğin genelinde ve “Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi” ($F_{3-226} = 1.831$; $p > .05$), “Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi” ($F_{3-226} = 1.827$; $p > .05$), “Cevaplanması Zaman Alan Problemler” ($F_{3-226} = 2.312$; $p > .05$), “Farklı Çözüm Yollarını Kullanma” ($F_{3-226} = 2.619$; $p > .05$), “Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı” ($F_{3-226} = .590$; $p > .05$) ve “Problem Çözerken Teknolojiden Yararlanma” ($F_{3-226} = 1.421$; $p > .05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 10

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözme inanışlarının anne eğitim düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi	OkulaGitmemiş	25	3.98	.58	G.arası	.644	5	.129	.383	.860
	İlkokul	124	3.92	.55	G.içi	75.222	224	.336		
	Ortaokul	24	3.85	.39	Toplam	75.865	229			
	Lise	44	3.87	.67						
	Üniversite	11	3.87	.66						
	LisansüstüEğitim	2	3.50	1.17						
Toplam	230	3.91	.57							
Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi	OkulaGitmemiş	25	3.22	.50	G.arası	.922	5	.184	.911	.475
	İlkokul	124	3.10	.45	G.içi	45.342	224	.202		
	Ortaokul	24	3.07	.44	Toplam	46.264	229			
	Lise	44	3.14	.34						
	Üniversite	11	3.35	.63						
	LisansüstüEğitim	2	3.00	.00						
Toplam	230	3.13	.44							
Cevaplanması Zaman Alan Problemler	OkulaGitmemiş	25	3.47	.59	G.arası	2.173	5	.435	1.157	.331
	İlkokul	124	3.59	.62	G.içi	84.162	224	.376		
	Ortaokul	24	3.57	.60	Toplam	86.336	229			
	Lise	44	3.44	.57						
	Üniversite	11	3.70	.64						
	LisansüstüEğitim	2	4.25	1.06						
Toplam	230	3.56	.61							
Farklı Çözümlerinin Kullanma	OkulaGitmemiş	25	3.98	.49	G.arası	.147	5	.029	.108	.990
	İlkokul	124	4.01	.51	G.içi	61.179	224	.273		
	Ortaokul	24	4.03	.42	Toplam	61.326	229			
	Lise	44	3.97	.56						
	Üniversite	11	3.93	.64						
	LisansüstüEğitim	2	4.06	.97						
Toplam	230	4.00	.51							
Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı	OkulaGitmemiş	25	3.32	.34	G.arası	.725	5	.145	.766	.575
	İlkokul	124	3.38	.43	G.içi	42.370	224	.189		
	Ortaokul	24	3.30	.33	Toplam	43.095	229			
	Lise	44	3.46	.47						
	Üniversite	11	3.41	.60						
	LisansüstüEğitim	2	3.70	.70						
Toplam	230	3.38	.43							
Problem Çözerken Teknolojiden Yararlanma	OkulaGitmemiş	25	3,86	,46	G.arası	1,622	5	,324	1,047	,391
	İlkokul	124	3,91	,55	G.içi	69,421	224	,310		
	Ortaokul	24	3,90	,54	Toplam	71,043	229			
	Lise	44	4,10	,56						
	Üniversite	11	4,02	,69						
	LisansüstüEğitim	2	4,12	1,06						
Toplam	230	3,95	,55							
Genel Ortalama	OkulaGitmemiş	25	3.55	.35	G.arası	.106	5	.021	.156	.978
	İlkokul	124	3.56	.36	G.içi	30.366	224	.136		
	Ortaokul	24	3.53	.27	Toplam	30.471	229			
	Lise	44	3.58	.36						
	Üniversite	11	3.63	.55						
	LisansüstüEğitim	2	3.64	.76						
Toplam	230	3.56	.36							

Tablo 10' a göre sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışları ile anne eğitim düzeyi arasında ölçeğin "Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi" ($F_{5-224} = ,383$; $p > .05$), "Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi" (F_{5-224}

=,911; $p > .05$), “Cevaplanması Zaman Alan Problemler” ($F_{5-224} = 1,157$; $p > .05$), “Farklı Çözüm Yollarını Kullanma” ($F_{5-224} = 1,108$; $p > .05$), “Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı” ($F_{5-224} = 1,766$; $p > .05$) ve “Problem Çözürken Teknolojiden Yararlanma” ($F_{5-224} = 1,047$; $p > .05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 11
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Problem Çözme İnanışlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi	Okula gitmemiş	4	3.75	.96	G.arası	5.351	4	1.338	4.269	.002
	İlkokul	83	3.95	.53	G.içi	70.514	225	.313		
	Ortaokul	47	3.83	.65	Toplam	75.865	229			
	Lise	73	4.03	.49						
	Üniversite	23	3.51	.56						
	Toplam	230	3.91	.57						
Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi	Okula gitmemiş	4	3.34	.59	G.arası	.981	4	.245	1.219	.304
	İlkokul	83	3.19	.46	G.içi	45.282	225	.201		
	Ortaokul	47	3.04	.40	Toplam	46.264	229			
	Lise	73	3.09	.45						
	Üniversite	23	3.17	.38						
	Toplam	230	3.13	.44						
Cevaplanması Zaman Alan Problemler	Okula gitmemiş	4	3.50	.91	G.arası	2.130	4	.532	1.423	.227
	İlkokul	83	3.58	.58	G.içi	84.206	225	.374		
	Ortaokul	47	3.46	.69	Toplam	86.336	229			
	Lise	73	3.66	.58						
	Üniversite	23	3.36	.55						
	Toplam	230	3.56	.61						
Farklı Çözüm Yollarını Kullanma	Okula gitmemiş	4	3.68	.65	G.arası	2.270	4	.567	2.162	.074
	İlkokul	83	4.06	.43	G.içi	59.057	225	.262		
	Ortaokul	47	3.99	.55	Toplam	61.326	229			
	Lise	73	4.02	.51						
	Üniversite	23	3.75	.62						
	Toplam	230	4.00	.51						
Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı	Okula gitmemiş	4	3.50	.52	G.arası	.523	4	.131	.691	.599
	İlkokul	83	3.41	.44	G.içi	42.572	225	.189		
	Ortaokul	47	3.34	.44	Toplam	43.095	229			
	Lise	73	3.42	.43						
	Üniversite	23	3.28	.36						
	Toplam	230	3.38	.43						
Problem Çözürken Teknolojiden Yararlanma	Okula gitmemiş	4	3.50	.30	G.arası	1.197	4	.299	.964	.428
	İlkokul	83	3.93	.53	G.içi	69.846	225	.310		
	Ortaokul	47	3.94	.56	Toplam	71.043	229			
	Lise	73	4.01	.53						
	Üniversite	23	3.89	.71						
	Toplam	230	3.95	.55						
Genel Ortalama	Okula gitmemiş	4	3.42	.51	G.arası	.870	4	.217	1.652	.162
	İlkokul	83	3.60	.33	G.içi	29.602	225	.132		
	Ortaokul	47	3.51	.38	Toplam	30.471	229			
	Lise	73	3.61	.35						
	Üniversite	23	3.42	.39						
	Toplam	230	3.56	.36						

Tablo 11’ e göre sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışları ile baba eğitim düzeyi arasında ölçeğin genelinde ($F_{4-225} = 1.652$; $p > .05$) ve “Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi” ($F_{4-225} = 1.219$; $p > .05$), “Cevaplanması Zaman Alan Problemler” ($F_{4-225} = 1,423$; $p > .05$), “Farklı Çözüm Yollarını Kullanma” ($F_{4-225} = 2.162$; $p > .05$), “Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı” ($F_{5-224} = .691$; $p > .05$) ve “Problem Çözürken Teknolojiden Yararlanma” ($F_{5-224} = 1,047$; $p > .05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yararlanma” ($F_{4-225}=.964$; $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış olup ölçeğin “Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi” ($F_{4-225} = 4.269$; $p<.05$) boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunan “Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi” alt boyutunda yapılan Scheffe testi Tablo 12’ de sunulmuştur.

Tablo 12

Matematiksel problem çözmeye yönelik inanışlar ölçeğinin “problem çözümünün anlaşılmasının önemi” alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları

Gruplar(i)	Gruplar(j)	Ortalama Farkı	sh	p
İlkokul	İlkokul-Üniversite	.445	.131	.025
Lise	Lise-Üniversite	.522	.133	.005

Tablo 12’ deki Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında “Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi” alt boyutunda baba eğitim düzeyi ilkököl ve üniversite olan gruplar arasında ilkököl mezunlarının lehine, lise ve üniversite olan gruplar arasında ise lise mezunlarının lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Tablo 13

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışlarının matematik öğretimi dersi alıp almamalarına göre yapılan t testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	t	df	p
Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi	Evet	71	3.79	.61	-2.027	228	.044
	Hayır	159	3.96	.55			
Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi	Evet	71	3.18	.50	1.075	228	.284
	Hayır	159	3.11	.42			
Cevaplanması Zaman Alan Problemler	Evet	71	3.50	.52	-1.041	228	.299
	Hayır	159	3.59	.64			
Farklı Çözüm Yollarını Kullanma	Evet	71	3.90	.56	-1.997	228	.047
	Hayır	159	4.04	.48			
Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı	Evet	71	3.36	.45	-.677	228	.499
	Hayır	159	3.40	.42			
Problem Çözerken Teknolojiden Yararlanma	Evet	71	3,88	,56	-1,226	228	.222
	Hayır	159	3,98	,55			
Genel Ortalama	Evet	71	3.51	.42	-1.361	228	.175
	Hayır	159	3.59	.33			

Tablo 13’ e göre sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışları ile matematik öğretimi dersi alıp almamaları arasında ölçeğin genelinde ($t_{228} = -1.361$; $p>.05$) ve “Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi” ($t_{228}=1.075$; $p>.05$), “Cevaplanması Zaman Alan Problemler” ($t_{228}=-1.041$; $p>.05$), “Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı” ($t_{228}=-.677$; $p>.05$) ve “Problem Çözerken Teknolojiden Yararlanma” ($t_{228}=-1.226$; $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış olup “Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi” ($t_{228} = -2.027$; $p<.05$) ve “Farklı Çözüm Yollarını Kullanma” ($t_{228}=-1.997$; $p<.05$) boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Soytürk’ün (2011) sınıf öğretmeni adaylarına yönelik tez çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik pozitif inançlara sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca Ünlü ve Sarpkaya Aktaş’ın (2016) yaptığı çalışmada matematik öğretmeni

adaylarının problem çözmeye yönelik inançlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğu, Kayan (2007) ve Kayan ve Çakıroğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada da matematik öğretmeni adaylarının pozitif yönde problem çözmeye inançlarına sahip olduğu bulguları elde edilmiştir. Tarhan'ın (2015) öğretmenlerle yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin problem çözmeye inanışlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmış olup genel ortalamaya bakıldığında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha pozitif inançlarının olduğu söylenebilir. Kayan (2007), beş üniversitede gerçekleştirdiği çalışmasında matematik öğretmeni adaylarının problem çözmeye inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşırken, Soytürk (2011) ise sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu farklılaşmanın kadın öğretmen adaylarının lehine olduğu sonucunu elde etmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanışları sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ve bu farklılığın 1. ve 3. sınıfların lehine olduğu söylenebilir. Soytürk'ün (2011) yaptığı tez çalışmasında da sınıf düzeyi ile anlamlı bir farklılığın ve bu farklılığın 3.sınıfların lehine olduğu sonucu bulunmuşken Kayan'ın (2007) gerçekleştirdiği çalışmada ise matematik öğretmeni adaylarının problem çözmeye inançlarının cinsiyete göre bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik inanışları mezun olunan bölüm türüne göre incelendiğinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Soytürk'ün (2011) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı tez çalışmasında matematiksel problem çözmeye ile lise alan türü Türkçe-Matematik (Eşit Ağırlık) ve Sözel olan öğretmen adaylarının Fen Bilimleri olan öğretmen adaylarına göre problem çözmeye inançlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik inanışları anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucu elde edilmiştir. Soytürk'ün (2011) çalışmasında bu sonucu destekler niteliktedir. Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik inanışları baba eğitim düzeyine göre incelendiğinde ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık bulunmazken, "Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi" boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Soytürk (2011) ise çalışmasından baba eğitim düzeyine yönelik herhangi bir farklılaşma olmadığını belirtmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik inanışları matematik öğretimi dersi alıp almamalarına göre incelendiğinde ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık bulunmazken, "Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi" ve "Farklı Çözüm Yollarını Kullanma" boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle araştırmacı ve uygulayıcılar yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır.

- Geniş kapsamda sağlıklı sonuçların elde edilebileceği daha genellenebilir örneklemeler üzerinde çalışılabilir.
- Problem çözmeye sadece matematikte değil günlük hayatta da sıklıkla karşılaşılan bir olgu olduğu için gerek ilköğretim öğrencilerine gerekse eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarına disiplinlerarası bir yaklaşımla verilebilir.
- Matematiksel problem çözmeye yönelik inanışlarının incelendiği çalışmalar incelendiğinde değişken sayısının yetersiz olmasıyla birlikte değişkenlerin çeşitlendirildiği çalışmaların yapılması alana katkı sağlayabilir ve bu konuyla ilgili uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Üniversitede eğitim fakültelerinde matematik öğretimi derslerinde eleştirel ve analitik düşünmeyle birlikte problem çözmeye yönelik uygulamaların etki alanı genişletilebilir.

Kaynakça

- Ağaç, G. ve Masal, E.(2017). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme hakkındaki düşünceleri, matematiksel inançları, öğrenilmiş çaresizlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,16, 216-229.
- Altun, M. ve Memnun, D.S. (2008). Matematik öğretmeni adaylarının rutin olmayan matematiksel problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşünceleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 4 (2), 213-238.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chapman, O. (1997). Metaphors in the teaching of mathematical problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 32 (3), 201-228.
- Charles, R.I. (2009). The role of problem solving in high school mathematics, https://assets.pearsonschool.com/asset_mgr/current/201033/ProblemSolvingResearch.pdf adresinden 21.03.2018'de elde edilmiştir.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2006). Fen ve matematik eğitiminde problem çözme: Kuramsal bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (32), 116-128.
- Erdamar, G. ve Alpan, G. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve problem çözme yeteneklerinin gelişimi: Boylamsal bir çalışma. 3. *International Congress on Curriculum and Instruction* Kongresinde Sunulan Bildiri, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Erden, M.(1986).İlkokulların birinci devresine devam eden öğrencilerin dört işleme dayalı problemleri çözerken gösterdikleri davranışlar. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*,1, 105-113.
- Gelbal, S.(1991). Problem çözme. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*,6, 167-173.
- Hacıömeroğlu, G. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarını yordamada epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 206-220.
- Kayan, F.(2007). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Problem Çözme İnanışları*(Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayan, F. ve Çakıroğlu, E. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 218-226.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). İlköğretim matematik dersi 1-8. sınıflar öğretim programı. M.E.B.: Ankara.
- Mwei, P.K. (2017). Problem Solving: How do in-service secondary school teachers of mathematics make sense of a non-routine problem context? *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 31-41.
- Prawat, R. (2000). Dewey meets the “Mozart of psychology” in Moscow: The untold story, *American Educational Research Journal*, 37(3), 663-696.
- Savery, J.R. & Duffy, T.M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B.G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, (pp.35-48). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Schoenfeld, A. H. (2016). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334-370). New York: MacMillan.

- Soytürk, İ.(2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlikleri ve Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançlarının Araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tarhan, V. (2015). Öğretmenlerin matematiksel problem çözmeye yönelik inançları. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 2(1), 38-50.
- Thorson, A. (1999). Inquiry and problem solving. *Eisenhower National Clearing house for Mathematics and Science Education, Office of Educational Research and Improvement*, USA
- Ünlü, M. ve Sarpkaya Aktaş, G. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem kurma özyeterlik ve problem çözmeye yönelik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 2040-2059.
- Yılmaz, A.(2009). *Öğrencilerin Öğrenme Ortamı Koşulları Ve Matematiksel Problem Çözme Başarılarına Göre Kullandıkları Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejiler Farklılıkları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yılmaz, K. (2007). *Öğrencilerin Epistemolojik ve Matematik Problemi Çözümlerine Yönelik İnançlarının Problem Çözme Sürecine Etkisinin Araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Solfej Derslerinde Entonasyon Çalışmalarında Çoksesliliğin Önemi

Dr. Öğr. Üyesi Leyla BEKENSİR

Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

leylabekensir@gmail.com

Özet: Müzik eğitiminin önemli bir kısmını müzik teorisinin disiplinleri oluşturmaktadır; Özellikle solfej dersleri. Solfej dersinin temel amacı müzik teorisi bilgilerinin temelini oluşturulması ve öğrencinin müzikal yeteneğinin, altyapısının ve genel becerilerinin kapsamlı bir şekilde geliştirilmesi ve en iyi hale getirilmesidir. Öğrencilerin müzikal ve teorik hazırlıklarının yeterli seviyede olmasına rağmen, çokseslilik aracılığıyla entonasyon üzerindeki çalışma sürecinin optimize edilmesine dair görüşümüzü sunmanın uygun olduğunu düşünüyoruz. Çalışmamızın amacı Konservatuvarların Şan bölümü öğrencilerinin çokseslilik aracılığıyla entonasyon üzerindeki geliştirme yöntemlerini incelemektir. Müzik pedagojisinin en önemli görevlerinden biri duyuyu kalitesini geliştirmektir. Temiz entonasyonun şekillenmesi müziğin, birbirine mantıklı bir şekilde bağlı olan ve beraberinde belli bir sanatsal imge yaratan tonlamalardan kurulmuş bir dizilim olarak algılanmasını gerektirir. Solfej derslerinde çokseslilik üzerindeki çalışmalar entonasyonel -melodik işitmenin ortaya çıkmasını sağlayan bir yöntem olabilir. Çoksesliliğin aracılığıyla entonasyon çalışma sürecinde, öncelikle basit aralıkları, daha sonra akorları işitsel olarak ayırt edebilmesini ve temiz söylemeyi sağlamaktır. Çoksesliliğin temel yöntemi seslerden birini söylerken aynı anda diğerini piyanoda çalmaktır. Bu yöntem, olağanüstü koordinasyon gerektirdiği için, piyano hakimiyeti az olan öğrencilerin zorlanmasına sebep olur. Koordinasyonun gelişmesine yardımcı olmak için aşağıdaki çokseslilik çalışmalarının sırasıyla yapılması tavsiye edilir. 1-İki elle çoksesli melodiyi piyanoda çalmak. 2-İki elle çoksesli melodiyi piyanoda çalarken aynı anda seslerden birini söylemek. 3-Seslerden birini söylerken diğerini piyanoda çalmak. Çokseslilik çalışmalarında “a cappella” (1)nın da entonasyon gelişiminde büyük rolü vardır. Bu çalışma şeklinde yanında söyleyenin sesine istinaden kendi performansı artar. Verilen bu örneklerde kapsamlı müzik kulağı eğitiminin öğeleri anlatılmaktadır. Profesyonel müzik çalışması önemli bir kulak özelliği olarak oldukça gelişmiş, zarif bir tonlama gerektirir. Bu yüzden geleceğin profesyonel müzisyenlerinin hazırlığı sırasında, tonlamanın spontane ve kendiliğinden şekillenmesi yeterli olmaz. Entonasyonun gelişme seviyesi, müzisyenlerin müzikal performanslarında özel önem taşır. Çünkü dinleyicinin müzik algısının bütünlüğü ve derinliği sanatçının müzikal ifadenin özüne inme yeteneğine bağlıdır.

(1) “a cappella”: Enstrüman eşliği olmadan çoksesli bir müzik türü

Anahtar Sözcükler: solfej, çokseslilik, entonasyon, duyuş.

Importance of Polyphony in Intonation Practices in Solfege Courses

Abstract: A significant part of the music education is comprised of different disciplines of musical theory, especially solfege courses. The main goal of the solfege course is to lay the foundations of the music theory, and to comprehensively improve student's musical skills, background and general skills; and to achieve the best in those. We believe that it's appropriate to present our view on optimising student's process of practicing intonation through polyphony, even though his/her level of musical and theoretical preparation is adequate. The aim of our study to examine methods used by voice training students of the conservatory to develop intonation through polyphony. One of the most important duties of the music pedagogy is to improve hearing quality. A clean intonation requires music to be perceived as an array constructed by tonalities that are linked to one another in a logical manner, creating along a certain artistic image. Studies on polyphony in solfege courses could be a method for the emerging of intonational-melodical hearing. Within the process of practicing intonation through polyphony the aim is to ensure aural identification of simple tones first, and then chords, and singing clearly. The main method of polyphony is to sing one note while playing the other on the piano. As this method requires an extraordinary coordination, students with a weak dominance on the piano experience difficulties. Following polyphonic practices are suggested respectively in order to help improve coordination. 1-To play the polyphonic melody on the piano with two hands. 2-To sing one of the notes while playing the polyphonic melody on the piano with two hands. 3-To play one of the notes while singing the other. “A cappella” (1) has also a great role in polyphonic practices for the development of intonation. In this practice the performance of the student increases with respect to the accompanying singer. These examples describe the elements of a comprehensive education for musical ear. Professional music training requires a rather enhanced, elegant toning as an important ear quality. Therefore, spontaneous formation of toning is not sufficient in the training of future professional musicians. The level of development of intonation has a great importance in the musical performances of musicians. As the integrity and depth of musical perception of the audience is linked to the artist's ability to get to the core of the musical expression.

(1)“a cappella”: a polyphonic type of music without instruments

Keywords: solfege, polyphony, intonation, hearing.

1. Giriş

Müzikal ve kuramsal disiplinler müzik eğitiminin önemli bir kısmını oluşturur. Müzikal- teorik bilgilerin temellerini oluşturan, öğrencilerin müzikal ve genel yeteneklerinin, bilgi ve becerilerinin kapsamlı bir şekilde geliştirilmesini amaçlayan ders solfej dersidir.

Eğitim sisteminde yeni pedagojik teknolojilerin yaygınlaşması önemlidir. Müzik alanında özellikle de solfej dersi veren çağdaş müzik öğretmenlerinin yenilikçi yöntemleri, araçları ve formları öğrenmeleri ve kendi uygulamalarında yeni pedagojik yöntemler kullanmaları gerekir.

Vokal- entonasyon çalışmaları işitsel eğitimin önemli, ayrılmaz ve en etkili yöntemi olup solfej dersinin ana kısımlarından biridir. Şan bölümü öğrencileri solfej dersinin teorik temellerine hâkim olmaya çalışarak pratik vokal- entonasyon becerilerini irdemektedirler. Bu öğrenciler hem müzik dilinin ayrı elementlerini, hem de melodik-armoni dokusunu bir bütün olarak algılayarak farkındalık becerisi kazanmaktadırlar.

Eğitsel ve metodolojik literatürde entonasyonun geliştirilmesi ve iyileştirilmesi, mutlak solmizasyon koşullarında perde yapısına hâkim olmaya yönelik çalışma yöntemleri ve metodları defalarca araştırılmıştır. Buna rağmen çalışma metodu henüz yeterince gelişmemiştir. Bu konu hala araştırılmaya açıktır.

Entonasyonel kulak çeşitli müzikal etkinliklerde müzik dinlemekten, müzikal doğaçlamaya kadar çok çeşitli faaliyet türlerinde özgürce ve kendiliğinden oluşur.

2. Amaç ve Yöntem

Günümüzde solfej derslerinde 5 temel çalışma türü kullanılmaktadır:

- 1.Temel müzik teorisi alıştırılmaları
- 2.Entonasyon (tonlama) alıştırılmaları
- 3.İşitsel analiz
- 4.Kâğıttan okuma
- 5.Nota yazımı (dikte)

Bütün bu alıştırılmalar, müzik kulağının farklı yönlerinin geliştirilmesinde yardımcı olmalıdır.

Çeşitli entonasyon alıştırılmaları, iç işitsel algılamaların biriktirilmesi için faydalı olup, müzik kulağının farklı yönlerinin geliştirilmesinde bir araçtır. Söz konusu entonasyon alıştırılmaları daha ileriki aşamalarda, yukarıda bahsedilen unsurların işitsel analizinde ve dikte edilerek yazılması sırasında tanımlanmasında yardımcı olmalıdır. Alıştırılmaların esas görevi müziğin kâğıttan okuma becerilerini geliştirmek için alt yapı oluşturmaktır. Entonasyon alıştırılmaları yapmamak mümkün mü? Eğer öğrencinin mükemmel işitsel, vokal yetenekleri ve becerileri varsa mümkündür. Çoğu zaman ise entonasyon alıştırılmaları zorunlu bir koşuldur. Çünkü bu çalışmalar, müzik dilinin ayrı unsurlarının algılanma ve icra etme becerilerinin aşamalı şekilde çalıştırılmasını sağlar. Bu alıştırılmalar en hızlı şekilde ana hedefe, yani şarkılama ve algılama yeteneğine ulaştırabilirler.

Müzik dilinin herhangi bir elementine hâkim olma süreci, 4 aşamadan oluşmaktadır:

- 1.Tanışma.
- 2.Dinleme.
- 3.Çok fazla tekrarlama yoluyla aklında tutma.
- 4.Net, güzel ve hızlı şekilde icra etm

Entonasyon alıştırılmaları, belirli göstergelere göre sınıflandırılabilir:

- 1.Ses sayısına göre (tekseşlilik ve çokseşlilik).
- 2.Tonalite içindeki alıştırılmalar.
- 3.Seçilmiş sestten başlayarak yapılan alıştırılmalar.
- 4.Piyano eşliğinde yapılan alıştırılmalar
- 5.Piyano eşliği olmadan yapılan alıştırılmalar.

Tüm bu alıştırma metodları, birbirleriyle paralel olarak çalıştırılmalıdır. Ses aralıkları ve çözümleri yukarıya ve aşağıya doğru, akorlar ise tüm olası kombinasyonlarda söylenmelidir.

Tonalitenin hafızada tutulabilmesi için bazı entonasyon alıştırmaları önerilmektedir:

1. Tonalite öğretmen tarafından çalınır, öğrenciler tekrar eder.
2. Öğretmen temel üç sesli akoru çalar, öğrenciler tonaliteyi söyler.
3. Öğretmen temel üç sesli akorun herhangi bir sesini verir, öğrenciler tonaliteyi kendileri tamamlar.
4. Öğretmen melodinin başlangıç sesini verir ve sesin derecesini söyler, öğrenciler tonik akorunu bulur ve ton ayarlarını yaparlar.
5. La sesine göre tonalite ayarını yapmak.

Her alıştırma ve özellikle solfej örnekleri, sadece temiz bir tonlamayla değil aynı zamanda güzel ve melodik şekilde icra edilmelidir.

Solfej derslerinde entonasyonel -melodik kulağın geliştirilmesinde ki en doğru ve güvenilir yollardan biri, çokseslilik üzerinde yapılan çalışmalardır.

Bu çalışmada, şan öğrencileri için sadece müzik-teori konusunu değil, aynı zamanda vokal-performans bilgi ve becerilerini, çoksesli araçlar ile entonasyon üzerinde çalışma sürecini optimize etme yollarını ele alacağız.

Sahne sanatçısında entonasyonun oluşma temelleri, doğrudan aralıkların, yani en ufak entonasyon yapısının telaffuzu ile başlar.

Entonasyon üzerinde temel çalışma yöntemleri:

- Müzikal materyallerin ön analizini yapmak, entonasyon açısından karışık yerleri belirlenmek.
- Her cümlemin üzerinde titizlikle çalışarak solfeji yapmak.
- Grup içinde sırayla solo parça söylemek.
- Çoksesli parçaları söylemek.
- Ağzı kapalı söylemek.
- Orta tempoda söylemek.
- Transpozisyon yöntemi: Entonasyon açısından karmaşık olan yerlerin daha rahat olan diğer bir tonda söylenmek.

Şimdi doğrudan çokseslilik yöntemi ile entonasyon üzerindeki çalışmaya yöntemlerine geçmek istiyorum.

Öğrenciler tek sesli parçaları nota adlarıyla söyleme becerisini kazandıktan sonra, çoksesli parçaları söylemeye geçmelidir.

Tek sesli söyleme, çok sesli söyleme becerisine hâkim olabilmek için bir platformdur. Çok sesli söyleme ve söz konusu beceriye hâkim olma sürecinde sistematik olarak ve planlı bir şekilde uygulanması gereken temel kurallar aşağıdaki unsurlardan oluşan sıkı düzene uyumlu olmalıdır:

- Ses yüksekliği net olmalıdır.
- Bütün aralıklar ve akorlar entonasyon açısından temiz şekilde söylenmelidir.
- Seslerin arasında netlik oranı yüksek olmalıdır.

Çokseslilik üzerindeki çalışma biçimleri arasında ön plana çıkarabileceğimiz çalışmalar şunlardır:

1. İşitsel analiz
2. Akorların armonik dizilerinin kurulması, yazılması ve söylenmesi (tek tonda, yönelme ve modülasyon yaparak)
3. Çalınan melodiye eşlik bulunması (çeşitli yaratıcı alıştırmalar)
4. Melodik kompozisyon çalışmaları (akor dizisi için melodi bulma)

Çokseslilikte müzikal yapı bütünsel bir sistem olarak sunulmaktadır. Bu sebepten dolayı iki, üç ve dört sesli solfej parçaları aktif bir şekilde kulağın ve entonasyonun gelişiminde yardımcı olmaktadır.

Şan bölümü öğrencilerinin eğitiminde, çokseslilik yöntemiyle entonasyon üzerinde çalışırken, öncelikle konsonans ve dar aralıkların duyuş açısından ve sesli icrasını aktif olarak geliştirmek gerekir. Çalışmalar esnasında başlangıçta üçlü aralıklar kullanılmalıdır. Bu aralıklar dar aralıklardır. Entonasyon açısından, geniş aralıklara göre daha rahat söylenmektedir. İşitsel olarak daha kolay kontrol altında tutulabilmektedir. Temiz ve doğru bir entonasyonu elde edebilmek için her paralel üçlünün titizlikle çalıştırılması gerekmektedir. Sonrasında üçlü aralıkların yanında altılı aralıkları da içeren alıştırmalara ve müzikal örneklere geçilebilir. Burada iki sesli solfej parçaları örnekleri çalışmak gerekir.

Armonik şeklinde olan dörtlü aralığı iki seslilikte gergin, kararsız bir konsonans olarak duyulur ve mutlaka çözülmek ister. Bu sebepten dolayı çokseslilikte şarkılama açısından zorluk göstermektedir.

Konsonans aralıkları içeren solfej örneklerinin pekişmesinden sonra, dissonans aralıkları içeren solfej parçalarının örneklerine geçilebilir. Burada her sesin sadece melodiyi doğru söylemesi değil, aynı zamanda her sesin armonik koordinasyonu da takip etmek gereklidir. Özellikle armonik şeklinde olan ikili aralığı seslerin koordinasyonunu zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, temiz entonasyonu elde edene kadar armonik şeklindeki ikili aralıkların üzerinde uzun süreli çalışmalar yapılması önerilmektedir.

İki sesli solfej parçalarından sonra üç sesli parçalara geçilmelidir. Üç seslilikte akorların net fonksiyonel yönelimi, her sesin koordinasyon doğruluğuna, dikey ve yatay olarak yardımcı olmaktadır. Kulağın işitsel gelişimi için yatay ve dikey olarak inşa edilen temel üç sesli akorların ve çevrimlerinin teorik yapısı üzerinde, detaylı şekilde çalışmalar yapılması gereklidir. Bu çalışmalardan sonra öğrenciler üç sesli solfej parçalarını söylemeye hazır olurlar.

Örnek birkaç alıştırmadan bahsedelim.

Alıştırma №1: Her sesi tekrar ederek, 2/4 tartımı ile majör ses dizininin I. ve II. derecelerinin solfeji yapılmalıdır. II. derece üst yapı olarak icra edilir. Bu durumda bir grup öğrenci tarafından icra edilen I. dereceye uyum sağlanması konusuna dikkat edilmelidir. Bu alıştırmaya, hafif staccato, son ses tenuto olarak Do majör, Re majör, Mi majör, Fa majör, Sol majör, La majör ve Si bemol majör tonlarda söylenmelidir. Alıştırmanın amacı, entonasyonun B.2 aralığında çalışmasıdır.

Alıştırma №2: Majör ve minör 3 sesli akorun solfeji yapılmalıdır. Daha sonra modülasyonlu sekvensin arasındaki altere edilmiş sesinin entonasyonu çalışılmalıdır. Sekvensin hareketi aynı adlı majör ve minör tonaliteleri kapsar. Do majör, do minör, Re majör, re minör, Mi majör, mi minör, Fa majör, fa minör, Sol majör, sol minör, La majör, la minör, Sib majör, si bemol minör. Üç sesli akorlar birkaç öğrenci tarafından söylenir. Öğrencilerin temel görevi, duyma kontrolünü maksimum derecede harekete geçirmek.

Alıştırma №3: Armonik döngülerin şarkılama örnekleri:

T-S4/6-T, T-D6-T. Bu döngüleri önce ayrı sonra birleştirerek şarkılamak gerekir: T-S4/6-D6-T. Daha sonra bu örnekler zorlaştırılabilir:

T6-T4/6-T6, T6-S4/6-T4/6, T4/6-D-T4/6. Devamında art arda gelen akor bağlantılarının şarkılama yöntemine geçilir.

T-T6-S-S6-D-D6-T, T6-D4/6-T-S-T4/6-S6-K4/6-D-T

Bu alıştırmaları hem piyano eşliğiyle hem de eşiksiz olarak çalışmak gerekir.

Ayrıca, çokseslilik olarak entonasyon çalışmalarının başlangıç aşamasında, alt seslerde müzik kompozisyonlarının ostinato ile kullanılmasının daha iyi sonuçlar verdiğini vurgulamamız gerekir. İlk alıştırmalarda üçlüler ve beşliler inşa edilir. Alt sesin melodisi tonun temel derecelerindeki atlamalardan oluşur (I - V - I). Atlamalar üst sesin melodisi eşliğinde defalarca tekrarlamaktadırlar.

Sonraki alıştırmalarda entonasyon, genel olarak ostinatonun korunmasıyla birlikte I ve II. derecelerin üzerinde oluşur. Armonik dikey hattında üçlüler ve beşliler kalmaktadır. Tonik akorunun üçlüsünün yanına II. derecedeki üçlü dahil edilebilir. Daha sonra sırayla VII ve I. derecelerdeki üçlüler oluşturulur.

Sıranın yapısı güçlendirilirken, alt sesin entonasyonu daha karmaşık hale gelir ve armonik ses gruplarına daha geniş çeşitlilik katılır. Aralıklar zıt, direkt ve paralel ses akışlarında farklı basamaklarda görünür.

Temiz tonu ortaya çıkarabilmek için, şan eğitimi alan öğrencilere bazı pozisyonel ve artikülasyonel egzersizler yapılması önerilir.

Egzersiz №1 Belirlenmiş sese ulaşmak: Piyanoda veya daha iyisi orgda (sesinin kesilmemesi için) bir tuşa basmak ve daha sonra ses telleriyle ses aralığının en altından başlayarak belirlenmiş sese kadar “sürünerek” ulaşmak.

Egzersiz №2 Dilsiz ses: Damağı kaldırıp esneme pozisyonu oluşturmak ve bu vaziyette seçilmiş gamın notalarını söylemek.

Egzersiz №3 Bir notayla tekerlemeler söylemek: Unison üzerinde çalışmalar, yuvarlanmış ses, net diksiyon, nefes uzunluğu üzerinde çalışma, çoksesli söyleme becerisini kazanmak.

Çokseslilik üzerinde çalışma sürecinde aynı derecede öneme sahip olan bir husus da öğrencilerin içsel duyumunu iyileştirmektir. Temel metot, bir sesi söylerken eş zamanlı olarak diğer sesi piyanoda çalmaktır. Bu beceri, özellikle piyanoda acemi olan öğrenciler için kolay kazanılmaz. Bunun için olağanüstü hareket koordinasyonunu gerektirmektedir.

Koordinasyonu geliştirmek amacıyla çokseslilik üzerinde çalışma yaparken aşağıdaki sıraya uyulması önerilmektedir:

- 1.Çift sesli solfej parçasını piyanoda iki elle çalmak.
- 2.Seslerden birini söylerken eş zamanlı olarak her iki elle piyanoda parçayı çalmak.
- 3.Bir sesi söylerken aynı anda diğer sesi piyanoda tek elle çalmak.

Solfej dersinde çokseslilik çalışmaları arasında ansambl içinde a capella olarak söylenmesi önerilir. A cappella enstrüman eşliği olmadan çoksesli bir müzik türüdür. Bu yöntem, işitsel dikkatini, müzikal hafızasını, kişinin şarkı söylerken kendisini grup ortağının söyleyişine uyum sağlayacak şekilde inşa etmesini sağlar.

Bir diğer önemli çalışma şekli soprano-tenor, alto-tenor, alto-bas gibi çeşitli ses kombinasyonların birbirleriyle olan uyumu. Farklı ses partileri arasındaki geniş mesafe, entonasyonda daha büyük özgürlük sağlar. Her ses melodinin tonlanmasına konsantre olur. Partilerin arasındaki geniş mesafe dikey yönündeki koordinasyonu için teşvik vazifesi görür.

Çok sesli söylemeyle ilgili çalışmalar esnasında tempo tutma işlemi önemli bir rol oynar. Net metroritmik uyum, partilerin inşasına olanak sağlar. Burada, öğretmen bütün partileri yönetir, söyleyen herkesi kontrol altına alarak partilerin arasındaki tonlamasının koordinasyonuna yoğunlaşır. Çok sesli söyleyişe katılan herkesin bir bütün olarak söyleme sorumluluğunu ölçülmez bir oranda arttırması, bu yöntemin faydalarından biridir.

Entonasyon üzerinde oldukça başarılı bir çalışma yöntemi de kanonların söylenmesidir. Kanon, bir ezginin belirli zaman aralıklarıyla, ayrı partiler tarafından taklit yöntemiyle seslendirildiği bir eser türüdür. Burada sadece armonik aralıklar değil aynı zamanda taklit eden sesin de önemi büyüktür. Kanonlar söylenirken en zorlanılan kısım, ikinci sesin giriş anıdır. Çünkü öğrenciler, melodiyi bildiklerinden dolayı zihinsel olarak şarkılamaya devam ederler ve daha sonra parçaya son derece çekingen şekilde girerler. Bu nedenle hazırlık döneminde, öğrencileri ikinci ya da üçüncü ölçüden sürekli olarak kanonun başına, birinci ölçüye döndürmek çok faydalıdır. Öğrenciler için belirlenen

görev, kanonu net ve temiz unison haline getirmektir. Bütün öğrenciler kanonun melodisini öğrendikten sonra birkaç öğrenci kanonun başını icra etmelidir, diğer öğrenciler ise kademeli olarak kanona dahil olmalıdır. Kanonu herkes a capella olarak, piyano dinamiğinde, birbirini dinleyerek ve dikey hattına uyum sağlayarak söylemelidir. Seslerin doğru zamanında girmesi ve aynı tempoyu başından sonuna kadar tutması önemlidir. Kanonun melodisindeki farklı seslerinin birbirilerinin üzerine geçmesi, doğru entonasyonu tutturmakla birlikte polifonik söyleme becerisini de geliştirmektedir.

Kanon çalışmalarında başlangıçta öğrencilere bir oktav daha sonra beşli aralığında taklit etme görevi verilir. Bu çalışma yönteminin devamına diğer aralıklar dahil edilir ve taklit etme çalışmaları sürdürülür. Ayrıca kanonun kuruluş prensibinin temelini dayanarak kanonik sıralamada gamaların ve sekvenslerin söyleme alıştırmaları oldukça faydalıdır. Kanonik alıştırmaların kullanılması, iç işitmeye ve müzik hafızasının gelişmesine yol açar.

Örneğin bir öğrenci bir melodiyi notalara bakarak söylemekte, diğeri ise aynı melodiyi notalara bakmadan ama belirlenmiş bir zaman ve ses aralığıyla tekrarlamaktadır. Bu durumda birinci öğrenci melodiyi net şekilde tonlamaya ve hissederek söylemeye çalışır. İkinci öğrenci ise hem melodiyi doğru söylemeyi hem de birinci öğrencinin söylerken belirlediği tonlamayı ve dinamiği yansıtmak, sesini dikey yönünde koordine etmek zorundadır. Söylediği melodinin, birinci öğrencinin söylediği melodiyle armonik şekilde uyumlu olmasına dikkat etmelidir. Bu şekilde yapılan alıştırmalar, taklitlerin anlamlı bir şekilde icra edilmesine katkıda bulunmasının yanı sıra çok sesli dokunun önemli bir faktörünü de öğretmektedir:

- 1.Melodik cümlelerin farklı seslerdeki uyumsuzluğunu
- 2.Melodik cümlelerin başlangıç ve bitiş zirveleri
- 3.Sezuraları ve dinamik nüansları

Alıştırmalar ve kanonlar üzerine yapılan çalışmalar, sonradan daha karmaşık müzikal kompozisyonlara hakim olunmasına yol açacaktır. Örneğin dört sesli solfej parçaları. Öğrencilerin dört sesli eserler üzerinde çalışabilmeleri için solfej ve teori derslerindeki temel akorlar ve çevrimleri konusunu, teorik ve işitsel olarak iyi derecede öğrenmeleri gerekmektedir. Öğrenciler art arda gelen aralıkları, akorları ve kadans döngülerini tanımaya başlarlar. Entonasyon çalışmalarının daha da zorlaştığı dört sesli solfej parçalarına örnek olarak I.S. Bach'ın korallerini gösterebiliriz.

Söz konusu eserlerin üzerindeki çalışma aşamaları şunlardır:

- 1.Bir bütün olarak eserin analizi.
- 2.Ses akışının özellikleri ve cümle yapısının net olarak belirlenmesi.
- 3.Her partinin agogik (geçici bir temponun hızlanması veya ağırlaşması) özellikleri ve nüansları.
- 4.Her sesi ayrı ayrı öğrenmesi.
- 5.Her partideki aralık niteliğinin analizi.
- 6.Tüm partilerinin uyum üzerine çalışılması (soprano-alto, tenor-bas, soprano-tenor, alto-tenor, soprano-bas, alto-bas). Kadın ve erkek seslerinin kombinasyonu.
- 7.Tüm partilerin eserin genel tınısı üzerindeki çalışılması. Ortaya çıkan dikeyleri dinleyebilmek ve gruba uyum sağlamak amacıyla her ses kombinasyonunun değiştiği noktada, her müzikal cümlenin fermata ile (duraklama) yavaş tempoda seslendirilmesi. Eserin bir bütünsel ses dokusu şeklinde yaratılması.

Entonasyonun geliştirilmesi yönündeki çalışmalardan biri de koro içinde şarkı söylemektir.

3. Sonuç

Anlatılan yöntemlerde, öğretim metodolojisinin önemli unsurları bulunmaktadır.

- 1.Müzik kulağının kapsamlı şekilde geliştirilmesi.
- 2.Müzikal süreçte melodik-armonik faktörün sentezleyici rolünün ortaya çıkması.

3. Motorik becerileri ve sunulan belirli egzersizlerin ve çalışmalarının sürekli tekrarlanması.

Bunların hepsi entonasyon üzerindeki çalışma sürecinde temel önemlerini taşır.

Geleceğin profesyonel müzisyenlerin hazırlığı sırasında, entonasyonun spontane ve kendiliğinden şekillenmesi yeterli olmaz. Entonasyonun gelişme seviyesi, müzisyenlerin müzikal performanslarında özel önem taşır. Dinleyicinin müzik algısının bütünlüğü ve derinliği, sanatçının müzikal ifadenin özüne inme yeteneğine bağlıdır.

KAYNAKLAR

- Asafyev, B. (1971). Müzikalınaya forma kak protses, İzdatelstvo "Muzıka", 1971, Sayfa:376.
- Blüm, D. (1991). Garmoniçeskoye Solfedjio, İzdatelstvo "Sovetskiy Kompozitor", Moskva, 1991.
- Egemen, H. (2000). Sistematik Solfej Öğretimi, Bemol Yayınevi, 2000.
- Husainov, İ. (2011). İntonatsionniye Uprajneniya v Forme Kanonov, İzdatelstvo "Soyuz Hudojnikov", Sankt-Peterburg, 2011.
- Kalmıkov, B. Fridkin, G. (1992). Dvuhgolosnoye Solfedjio, İzdatelstvo "Muzıka", 1992.
- Kaçalina, N. (2005). Dvuhgolosnoye i Trehgolosnoye Solfedjio, İzdatelstvo "Muzıka", 1992.
- Kaçalina, N. (2005). Çetirehgolosnoye Solfedjio, İzdatelstvo "Muzıka", 2005.
- Laduhin, N. (2007). Dvuhgolosnoye Solfedjio, İzdatelstvo "Muzıka", 2007.
- Milşteyn, A. (1961). İspolnitelskiye i pedagogiçeskiye printsıpy, Mastera sovetskoy pianistiçeskey şkolı, Muzgiz, 1961, Sayfa:40-114.
- Rukaviçnikov, V. Sterov, V. Hvostenko, V. (1962). Solfedjio, Sbornik rimerov iz muzıkalnoy literaturı, Muzgiz, 1962.
- Sposobin, İ. (1991). Solfedjio, Dvuhgolosıye i Trehgolosıye, İzdatelstvo "Muzıka", Moskva, 1991.
- Şehtman, L. (2008). Dvuhgolosnoye Solfedjio, İzdatelstvo "Kompozitor", Sankt-Peterburg, 2008.
- Teplov, B. (2003). Psihologiya muzıkalnıh sposobnostey, Nauka, 2003, Sayfa:384.
- Tsıpina, M. (2003). Psihologiya muzıkalnoy deyatelnosti, Teoriya i praktika, İzdatelstvo "Akademiya", 2003, Sayfa:368.

Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Kalıpyargılar ve Önyargılarla Yüzleşme*

Arş. Gör. Dr. Özge Sanem ÖZATEŞ GELMEZ

Hacettepe Üniversitesi

Sanemozge@gmail.com

Özet: Bu çalışma, Türkiye’de bir Sosyal Hizmet Bölümünde, zorunlu ders kapsamında ilk kez uygulanan eğitim içeriğine dayanmaktadır. Elizabeth A. Wahler tarafından, ‘Social Work Education’ isimli akademik dergide yayınlanan makalede, sosyal hizmet öğrencilerinin kalıpyargılarına/önyargılarına ilişkin farkındalık kazanmaları gerektiğinin altı çizilmiş ve öğrencilerin kalıpyargıları/önyargılarıyla yüzleşmelerine olanak tanıyan bir eğitim modeli önerilmiştir. Bu çalışmada ilk olarak, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin alması gereken zorunlu dersler arasında yer alan, Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme dersinin, Wahler tarafından geliştirilen eğitim modelinden yararlanılarak hazırlanan yeni içeriği paylaşılacaktır. İkinci olarak dersi alan öğrencilerin, dersi değerlendirmelerine olanak sağlayan anketlerden elde edilen sonuçlar sunulacaktır. Böylece ders içeriğinin amacına ulaşip ulaşmadığı tartışmaya açılacaktır.

Bu çalışmada konu edilen Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme dersinin yeni içeriği, 2016-2017 akademik yılı itibariyle ilk kez Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü’nde uygulanmıştır. Dersin amacına ulaşip ulaşmadığının öğrenciler tarafından değerlendirilmesini sağlamak üzere hazırlanan anket, birinci sınıfa devam eden ve yeni içerikle işlenen Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme dersini alan ve başarıyla tamamlayan 189 öğrencinin tamamına uygulanmıştır. öğrencilerin tamamına yakınının dersin beklentilerini karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, ders kapsamında gerçekleştirilen tüm etkinliklerin, öğrenme süreçlerine olumlu katkısı olduğunu belirtmekle birlikte, bu katkının en büyüğünün, derse konuk edilen sosyal hizmet uzmanlarının seminerleri ile farklı sosyal hizmet kuruluşlarına yapılan ziyaretler olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal hizmet mesleği, Sosyal hizmet eğitimi, Sosyal hizmet öğrencileri, Kalıpyargılar/ önyargılar, Hizmet alanlar

New Approaches on Social Work Education: Facing Stereotypes and Biases

Abstract: This study is based on a mandatory course curriculum which applied for the first time in a Social Work Department in Turkey. In Elizabeth A. Wahler’s article published in the journal “Social Work Education”, it is stressed that social work students need to be aware of their own stereotypes/biases, and proposed an education model enabling students to face stereotypes/biases. In this study, firstly, new curriculum, which has been designed according to Wahler’s new education model, of the course “Field Experience in Social Work”, which is a mandatory course for first grade students in Hacettepe University, Department of Social Work, will be shared. And secondly, the data from questionnaires, in which the students assessed the course, will be presented, and so it will be discussed if the course reached the goal, or not.

The new curriculum of the course, named Field Experience in Social Work Settings, mentioned in this study, has been applied for the first time at Hacettepe University Department of Social Work, in the academic year 2016-2017. The questionnaire had been prepared for the evaluation of whether the course could reach the goal, and applied all the 189 students who enrolled and passed the course. Students stated that all the activities, by which the students faced their own stereotypes, has contributed to learning processes positively, and the biggest of the contributions was seminars given by visiting social workers and visits different social service institutions.

Keywords: Social work, Social work education, Social work students, Stereotypes/biases, Service users

* Bu çalışmanın araştırma kısmına vermiş olduğu destek dolayısıyla Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi’ne teşekkür ederim.

1. Giriş

Bir disiplin ve meslek olarak sosyal hizmet, insanın yalnızca insan olması bakımından değerli olduğu anlayışını benimser. Bu anlayış dolayısıyla sosyal hizmet teori ve pratiğinin temelinde insan hakları ve sosyal adalet ilkeleri yer alır. Sosyal hizmette söz konusu anlayış ve ilkelerle örtüşen mesleki uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için iki önemli koşul bulunur. Bu koşullardan ilki, sosyal hizmet uzmanı adaylarının, hizmet alan gruplara yönelik *kendi kalıpyargılarının ve önyargılarının* farkına varmalarıdır. Aksi halde sosyal hizmet uzmanları olarak gelecekte, pek çok hizmet alanın maruz kaldığı ayrımcı pratiklerle mücadele etme sorumluluğunu yerine getiremeyecek ve dahası söz konusu ayrımcılıkları yeniden üretme riski ortaya çıkacaktır. İkinci koşul ise sosyal hizmet uzmanı adaylarının *toplumdaki mevcut kalıpyargılara* ve önyargılara ilişkin farkındalık kazanmalarıdır. Zira sosyal hizmet uzmanının, farklı hizmet alan gruplara yönelik baskı ve ayrımcılığa neden olabilecek toplumdaki yaygın kalıpyargıların ve önyargıların ortadan kaldırılması ve yeniden üretilmemesi için çalışma sorumluluğu bulunmaktadır.

Sözü edilen koşulların gerçekleştirilebilmesi, sosyal hizmet uzmanlarının hiçbir ayırım gözetmeksizin mikro, mezo ve makro düzeylerde çalışabilmelerini, savunuculuk yapabilmelerini mümkün kılacaktır. Ters durumda ise söz konusu kalıpyargılar ve önyargılar, sosyal hizmetin 'Varsayma! Değerlendirir!', mottosunun gerçekleştirilmesinin önünde aşılması gitgide zorlaşan engelleri oluşturacaktır. Bu nedenle sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sosyal hizmetin neliğini, onun temel alanları ve uzmanın sorumlulukları üzerinden öğrenirken, bu öğrenme sürecinin mevcut kalıpyargılara ve önyargılara ilişkin bir farkındalık kazanma süreci olarak kurgulanması önemli hale gelmektedir.

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü elli yılı aşkın deneyimiyle alana öncülük etmektedir. Bu misyon, değişen gereksinimler bağlamında ders içeriklerinin yenilenerek öğrencilerin alana en iyi şekilde hazırlanması zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Bu kapsamda HÜ Sosyal Hizmet Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin alması gereken zorunlu dersler arasında yer alan 'Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme' dersinin içeriği gözden geçirilerek yenilenmiştir. Geliştirilen özgün ders içeriği, ilk kez Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünde 2016-2017 akademik yılı güz döneminde uygulanmaya başlanmıştır. Öğrencilerin, geliştirilen yeni ders içeriğiyle sosyal hizmeti bir meslek ve disiplin olarak öğrenirken aynı zamanda geleceğin sosyal hizmet uzmanları olarak, hizmet alan gruplara yönelik hem kendi kalıpyargılarına ve önyargılarına hem de toplumdaki yaygın kalıpyargılara ve önyargılara ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır.

2. Kalıpyargıların ve Önyargıların Görünür Kılınmasının Sosyal Hizmet Açısından Önemi

Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW) ve Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği (IASSW) tarafından 2014 yılında kabul edilen tanımda; sosyal hizmetin, merkezinde sosyal adaletin, insan haklarının, müşterek sorumluluk ve farklılıklara saygının yer aldığı, insanları güçlendiren ve özgürleştiren, uygulamaya dayalı bir meslek ve akademik bir disiplin olduğu vurgulanmaktadır. Tanımından da anlaşılacağı üzere sosyal hizmetin, insan hakları ve sosyal adaletin gerçekleştirilebilmesi için baskı oluşturan ve bu baskıyı pekiştiren dinamiklerin en aza indirgenmesi ve nihayetinde ortadan kaldırılması sorumluluğu bulunmaktadır (Clifford & Burke, 2009: 15). Ancak bu sorumluluğun yerine getirilebilmesi için sosyal hizmet uzmanlarının ayrımcılık ve baskı mekanizmalarını ve bunların altında yatan kalıpyargıları ve önyargıları iyi analiz edebilmeleri gerekir (Holley vd., 2015: 398). Bu başarılamadığında ise sosyal hizmet uzmanları, uygulamalarını etkisiz hale getiren varsayımlarda bulunan veya kendi inançlarını dayatan kişilere dönüşeceklerdir (Leung, 2007: 639).

Sosyal hizmetin çalıştığı kişi ve gruplar, yaşadıkları sorunlar nedeniyle dezavantajlı kılınmış, sosyal dışlanmaya maruz kalmış veya maruz kalma riskleri yüksek nüfus gruplarıdır (Hancock vd., 2012: 5). Bir toplumda sosyal içermenin başarılmasında rol oynayan temel etmenlerden biri, genellikle güçsüz kişi ve gruplara yönlendirilen önyargılardır (Thompson, 2012). Sosyal hizmet öğrencilerinin bu

gruplara karşı üretilen kalıpyargıların ve önyargıların farkında olmaları, baskı ve ayrımcılığın ortadan kaldırılması açısından oldukça önemlidir (Dominelli, 2002).

Sosyal hizmet uzmanları mesleki yaşamları süresince pek çok farklı kişi ve grupla çalışmalarını gerekli kılan, insanı amaç olarak gören bir mesleğin üyeleridir. Engelliler, çocuklar, yaşlılar, suça sürüklenen ve suç mağduru olan bireyler, hastalar, lgbti+ bireyler, kadınlar, sığınmacılar, madde bağımlıları sosyal hizmet uzmanlarının çalışacakları ve çoğunlukla baskı ve ayrımcılığa maruz kalma riski altındaki gruplardan yalnızca bir kısmıdır. Ulusal literatürde bu grupların maruz kaldığı ayrımcılık ve baskının kökeninde onlara ilişkin önyargıların ve kalıpyargıların olduğunu gösteren pek çok çalışma (Karataş, 2002; Karataş & Gökçearlan Çiftçi, 2010; Buz, 2011; Kara, 2015; Erükçü Akbaş & Mutlu, 2016) bulunmaktadır. Hem uluslararası hem de ulusal sosyal hizmet literatüründe de, meslek elemanlarının bu kalıpyargılara ilişkin farkındalık kazanabilmeleri amacıyla eğitim içeriklerinin gözden geçirilmesi ve eğitimler planlanması gerekliliğine vurgu yapan çalışmalar (Newman vd., 2002; Fram & Miller-Cribbs, 2008; Wahler, 2012; Duffy & Hayes, 2012; Cankurtaran & Beydili, 2016; Acar vd., 2016) bulunmaktadır.

Bu çalışmaların ortaya koyduğu üzere; sosyal hizmet uzmanı adaylarının kalıpyargılara ve önyargılara ilişkin keşif sürecini başlatabilecekleri ve dahası bu sürecin sonucundaki kazanımlarını değerlendirebilecekleri çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinin, kalıpyargılara ve önyargılara ilişkin farkındalık kazanmaları amacıyla yenilenen zorunlu bir dersi değerlendirmeleri yoluyla, sosyal hizmet literatüründe dikkat çekilen bilgi eksikliğinin giderilmesinde önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.1. Yenilenen “Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme” Dersi

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü, Türkiye’de kurulan ilk sosyal hizmet bölümü olması ve elli yılı aşkın deneyimiyle Türkiye’de sosyal hizmet eğitimine öncülük etmesi nedeniyle ders içeriklerinin yenilenerek öğrencilerin mesleğe en iyi şekilde hazırlanması sorumluluğunu taşımaktadır. Bu sorumlulukla, HÜ Sosyal Hizmet Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin alması gereken zorunlu dersler arasında yer alan Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme dersinin içeriği gözden geçirilerek 2016-2017 akademik yılı için yenilenmiştir. Söz konusu ders, uzun yıllar öğrencilerin sosyal hizmet kuruluşları hakkında temel bilgi sahibi olmaları amacı ile yürütülmüştür. Değişen koşullara bağlı olarak ortaya çıkan gereksinimler, bu dersin amacı ve içeriğinin yeniden kurgulanması gerekliliğini ortaya çıkartmıştır. Bu nedenle Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme dersinde, öğrencilerin farklı sosyal hizmet alanlarına ilişkin bilgi sahibi olmalarının yanı sıra esas olarak, farklı hizmet alan gruplara ilişkin *kendi kalıpyargıları ve önyargıları ile toplumdaki yaygın kalıpyargıları ve önyargıları* keşfetmeleri amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme dersi, Elizabeth A. Wahler tarafından geliştirilen eğitim modeli üzerinden yenilenmiştir. Wahler’in, sosyal hizmet öğrencilerinin önyargılarını ortaya çıkartmak için önerdiği model, dört basamaktan ve her bir basamak için belirlediği farklı etkinliklerden oluşmaktadır. İlk basamakta bilinç arttırma, ikinci basamakta bilgi toplama, üçüncü basamakta hedef grupla karşılaşma, dördüncü basamakta ise özdüşünümsel olma hedeflenmiştir. Tüm bu hedeflere ulaşmak içinse grup tartışması, rapor yazılması, yayınlanmış bilimsel çalışmaların incelenmesi, gözlem ve mülakatı içeren kuruluş ziyaretleri gerçekleştirilmesi, deneyim paylaşımı gibi etkinlikler önerilmiştir.

Wahler’in modelinden hareketle yeniden yapılandırılan 15 haftalık, haftada 4 AKTS’lik bir ders olan Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme dersinde öğrencilerin bilgilenmeleri ve farkındalık kazanmaları amaçlanan alanlar aşağıda belirtilmiştir:

- Yoksulluk- yoksullar
- Tıbbi sosyal hizmet- hastalar ve hasta yakınları

- Çocuk refahı- korunma kararlı çocuklar
- Adli sosyal hizmet- suç mağduru ve suça sürüklenmiş bireyler
- Yaşlılık- yaşlılar
- Bağımlılık- madde bağımlıları
- Engellilik- engelliler
- Göç- göçmen ve sığınmacılar
- Cinsel kimlik ve cinsel yönelim- LGBTİ+ bireyler
- Toplumsal cinsiyet- kadınlar

Yukarıdaki alanlarda hizmet veren ‘sosyal hizmet merkezleri’, ‘çocuk evleri sitesi’, ‘huzurevi ve yaşlı bakım ve rehabilitasyon merkezleri’, ‘engelli bakım ve rehabilitasyon merkezleri’ne tüm öğrencilerin katılımının zorunlu olduğu ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Böylece Ankara Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü’nden alınan resmi izinlerle Müdürlüğe bağlı on iki kuruluştaki HÜ Sosyal Hizmet Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin gözlem yapması, hizmet alan gruplarıyla karşılaşması, alanda çalışan sosyal hizmet uzmanının bilgi ve deneyimlerini öğrenmeleri hedeflenmiştir.

Derse, alanında deneyimli sosyal hizmet uzmanları davet edilerek tıbbi sosyal hizmet, adli sosyal hizmet, madde bağımlılığı, göçmen ve sığınmacılar, LGBTİ+ bireylerin yaşadığı sorunlar ve kadına yönelik şiddet konularında seminerler gerçekleştirilmiştir. Sunum yapılan bu alanlara ilişkin öğrencilerin ayrıca farklı günlerde hastanelerde, adliyelerde gözlemler gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir. Öğrenciler ayrıca, LGBTİ+ sorunları üzerine çalışan, kadına yönelik şiddet üzerine hizmet veren ve kapasiteleri nedeniyle toplu ziyaretlerin gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı sivil toplum örgütlerine farklı günlerde bireysel ziyaretler gerçekleştirmiştir.

Kuruluş ziyaretleri ve sosyal hizmet uzmanı seminerleri öncesinde öğrencilere bilgi ve deneyim aktaracak sosyal hizmet uzmanlarıyla görüşülmüş, dersin ve ziyaretlerin amacı ile beklenen öğrenme çıktıları paylaşılmıştır. Buna göre uzmanlardan çalıştıkları kuruluşun tarihine, mevzuatına, amacına, personeline ilişkin genel bilgileri paylaşması talep edilmiştir. Ancak esas olarak sosyal hizmet uzmanları; kuruluşun hizmetleri ve hizmet alan profiline ilişkin daha detaylı bilgileri paylaşırken, hizmet alanların maruz kaldığı baskı ve sosyal dışlanma mekanizmalarına, hizmet alanlara ilişkin toplumdaki mevcut kalıpyargılara ve önyargılara, sosyal hizmet uzmanlarının bu önyargıların ortadan kaldırılmasının ve sosyal içermenin başarılması için sorumluluklarına ilişkin deneyim ve bilgi aktarımında bulunmuşlardır.

Öğrencilerin belirlenen sosyal hizmet alanlarına ilişkin bilgi edinmeleri için toplam on beş bilimsel yayın seçilmiş ve bu yayınların kuruluş ziyareti ve sosyal hizmet uzmanı semineri öncesinde okunması gerekli kılınmıştır.

Öğrencilerin her bir seminer ve ziyaret öncesinde ve sonrasında bir araya gelerek ortak çalışma yapmaları amacıyla küçük çalışma grupları oluşturulmuştur. Böylece grup üyesi öğrencilerin tesadüfi yöntemle belirlendiği, 10-12 kişiden oluşan toplam on altı gruba, öğrencilerin karşılıklı etkileşimini mümkün kılan bir çalışma olanağı sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğrenciler her hafta, seminer ve kuruluş ziyareti öncesinde ilgili alandan hizmet alan gruplara ilişkin kendi düşünce ve değerlendirmelerini; seminer ve ziyaret sonrasında ise alana ilişkin öğrendiklerini, grup içi tartışmalarla somutlaştırarak aktaracakları ikişer grup raporu hazırlamışlardır. İlk raporda öğrenciler, tanıyacakları sosyal hizmet kuruluşlarından hizmet alanlara ilişkin düşünce ve kabullerini her bir kuruluş ziyareti öncesinde bireysel olarak yazmışlardır. Ardından dersin ilk haftasında belirlenen kendi çalışma grupları içinde yaptıkları tartışmayla söz konusu hizmet alan gruba ilişkin olarak kendi kalıpyargılarını ve önyargılarını ve bunların kaynaklarını ortaya çıkarttıkları bir

rapor hazırlamışlardır. Grup içi tartışma sırasında öğrencilerin içinde yetiştikleri çevrenin, ailenin ve arkadaşlarının söz konusu değerlendirmeleri üzerindeki payını paylaşımları istenmiştir. Ayrıca hizmet alanlara ilişkin değerlendirmelerinin hangisinin kendi aile, yakın çevre ve arkadaşlarının düşünceleriyle benzeştiğini, hangilerinin farklılaştığını paylaşımları da beklenmiştir. İkinci rapor için öğrencilerin alan ve kurum ziyareti sırasında mümkün olduğunca hizmet alanları gözlemlenmeleri beklenmiştir. Her bir öğrenci, alan ve kurum ziyareti sırasında uzmanla yapılan görüşmede edindikleri bilgilerin yanı sıra gözlemlerini de not etmiş, ziyaret sonrasında tutukları bu notlardan yararlanarak, ikinci grup raporunu oluşturmuşlardır. Öğrencilerin bu raporu hazırlamaları sırasında hizmet alanlara ilişkin kendi değerlendirmeleri ile sosyal hizmet uzmanından öğrendikleri toplumun bakış açısı arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları da rapora yansıtılmaları beklenmiştir. Yazılan raporlar haftalık olarak toplanmış, okunmuş ve öğrencilere geri bildirim yazılmıştır.

2.2. Yöntem

Yenilenen ders içeriğinin 2016-2017 akademik yılı güz döneminde uygulanmasının ardından yapılan araştırmada, öğrencilerin derse ilişkin değerlendirmelerinin ortaya çıkartılması hedeflenmiştir. Dersin tamamlanmasının ve not girişlerinin ardından yapılandırılmış anketlerle veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması için hazırlanan anketler, sosyo-demografik sorular ile dersin değerlendirilmesini amaçlayan 5'li likert tipi sorulardan oluşturulmuştur.

2016-2017 öğretim yılı itibarıyla Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü birinci sınıfına devam eden, yeni içerikle işlenen Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme dersini alan ve başarıyla tamamlayan öğrenciler, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme de 'tam sayım modeliyle' belirlenmiştir. Ancak derse başarıyla tamamlayan öğrencilerin araştırmaya gönüllülük esası ile katılmaları ilkesi benimsenmiştir. Anketlerle toplanan veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir.

2.3. Bulgular

2016-2017 akademik yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümüne kayıt yaptıran ve programın ilk akademik döneminde almaları gerek zorunlu derslerden biri olan, Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme dersini yüklenen 194 öğrencinin, 5'i derse devam etmemiştir, 189 öğrenci ise dersten başarılı olmuştur. Bu öğrencilerin tamamı, dersin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmaya katılmaya gönüllü olmuşlardır. Araştırmaya katılan 189 öğrencinin %78.8'i (149'u) kadın, %21.2'si (40'ı) erkektir. En büyüğü 30, en küçüğü 17 yaşında olan öğrencilerin yaş ortalaması 19'dur (Tablo 1).

Tablo 1

Öğrencilere ilişkin sosyo-demografik özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	149	78.8
Erkek	40	21.2
Doğum Yılı		
1986	1	.5
1993	4	2.1
1994	3	1.6
1995	5	2.6
1996	16	8.5
1997	67	35.4
1998	88	46.7
1999	5	2.6
Toplam	189	100.0

Öğrencilerden %81'i (153'ü) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünü isteyerek seçtiğini belirtmiştir (Tablo 2). İsteyerek seçmediğini belirten öğrencilerin %12.2'si öncelikle başka bir bölümde öğrenim görmek istediğini, %4,2'i ailesinin zorlaması, istihdam olanakları, başkasının tavsiye etmesi gibi nedenlerle, %2,6'sı bilgisi olmadan seçtiğini ifade etmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Sosyal Hizmet Bölümü'nü tercih biçimi

Tercih	N	%
İsteyerek	153	81.0
İstemeden	36	19.0
Toplam	189	100.0

Öğrencilerden %92.6'sı, yeni içerikle işlenen Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme dersinin beklentilerini karşıladığını, %5,3'ü bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden yalnızca %2,1'i ise dersin beklentilerini karşılamadığını ifade etmiştir (Tablo 3).

Tablo 3

Öğrencilerin derse ilişkin beklentilerinin karşılanma durumu

Beklentilerin Karşılanması	N	%
Karşılamadı	4	2.1
Kararsızım	10	5.3
Karşıladı	71	37.6
Tamamen karşıladı	104	55.0
Toplam	189	100.0

Öğrencilerin Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme dersi kapsamında öğrendikleri farklı sosyal hizmet alanlarından hangisinde/hangilerinde çalışmak istersiniz sorusuna, %16,1 ile suçluluk alanında, %15,2 ile çocuk refahı alanında, %14,4 ile sağlık hizmetleri alanında, %13,3 ile kadın refahı alanında, %9,1 ile yoksulluk alanında, %8,8 ile LGBTİ+ refahı alanında %7,1 ile yaşlı refahı alanında, %6,6 ile göçmen ve sığınmacılar alanında, %5,5 ile madde bağımlılığı alanında, %3,7 ile engelli refahı alanında olarak yanıt vermişlerdir. Öğrencilerden yalnızca biri, bu alanların hiçbirinde çalışmak istemeyeceğini ifade etmiştir. Kadın öğrencilerin en çok çalışmak istediği alanlar sırasıyla suçluluk, kadın refahı, çocuk refahı, en az çalışmak istedikleri alan ise engelli refahı olmuştur. Erkek öğrencilerin ise en çok çalışmak istedikleri alanlar sırasıyla suçluluk, çocuk refahı ve sağlık hizmetleriyken, en az çalışmak istedikleri alan engellilik ve LGBTİ+ refahı olarak ortaya çıkmıştır (Tablo 4).

Tablo 4

Öğrencilerin ilgi duydukları sosyal hizmet alanları

Sosyal Hizmet Alanları	N	%
Adli sosyal hizmet	88	16.1
Çocuk refahı	83	15.2
Tıbbi sosyal hizmet	79	14.4
Kadın sorunları	73	13.3
Yoksulluk	50	9.1
LGBTİ+ sorunları	48	8.8
Yaşlı refahı	39	7.1
Göçmen ve sığınmacılar	36	6.6
Madde bağımlılığı	30	5.5
Engellilik	20	3.7
Hiçbiri	1	0.2

Öğrencilerin %67,1'i sosyal hizmet ortamlarında inceleme dersi kapsamında gerçekleştirilen grup çalışmasının, öğrenme sürecine katkı sağladığını, %15,3'ü bu konuda kararsız olduğunu, %17,5'i katkı sağlamadığını belirtmiştir (Tablo 5).

Tablo 5

Öğrencilerin grup çalışmasına ilişkin değerlendirmeleri

Grup Çalışması	N	%
Kesinlikle katkı sağlamadı	13	6.9
Katkı sağlamadı	20	10.6
Kararsızım	29	15.3
Katkı sağladı	91	48.1
Tamamen katkı sağladı	36	19.0
Toplam	189	100.0

Öğrencilerin %70.3'ü sosyal hizmet ortamlarında inceleme dersi kapsamında okunması için seçilen makalelerin, öğrenme sürecine katkı sağladığını, %18,5'i bu konuda kararsız olduğunu, %11.1'i katkı sağlamadığını belirtmiştir (Tablo 6).

Tablo 6

Öğrencilerin ders kapsamında belirlenen makalelere ilişkin değerlendirmeleri

Makaleler	N	%
Kesinlikle katkı sağlamadı	7	3.7
Katkı sağlamadı	14	7.4
Kararsızım	35	18.5
Katkı sağladı	91	48.1
Tamamen katkı sağladı	42	22.2
Toplam	189	100.0

Öğrencilerin %79.3'ü ders kapsamında sorumlulukları arasında yer alan bireysel alan/kuruluş gözlemlerinin, öğrenme sürecine katkı sağladığını, %15,9'u kararsız olduğunu, %4,8'i katkı sağlamadığını ifade etmiştir (Tablo 7).

Tablo 7

Öğrencilerin bireysel gözlemlerine ilişkin değerlendirmeleri

Bireysel Gözlem	N	%
Kesinlikle katkı sağlamadı	2	1.1
Katkı sağlamadı	7	3.7
Kararsızım	30	15.9
Katkı sağladı	91	48.1
Tamamen katkı sağladı	59	31.2
Toplam	189	100.0

Öğrencilerin %93.7'si, Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme dersi kapsamında derse konuk edilen sosyal hizmet uzmanlarının seminerlerinin öğrenme sürecine katkı sağladığını, %4,8'i kararsız olduğunu, %1,6'sı ise kesinlikle sağlamadığını belirtmiştir (Tablo 8).

Tablo 8

Öğrencilerin seminerlere ilişkin değerlendirmeleri

Seminer	N	%
Kesinlikle katkı sağlamadı	2	1.1
Katkı sağlamadı	1	0.5
Kararsızım	9	4.8
Katkı sağladı	78	41.3
Tamamen katkı sağladı	99	52.4
Toplam	189	100.0

Öğrenciler, ders kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler arasında en çok, kuruluş ziyaretlerinin öğrenme süreçlerine katkı sağladığı değerlendirilmiştir. Buna göre; öğrencilerin %97,3'ü sosyal hizmet ortamlarında inceleme dersi kapsamında gerçekleştirilen kuruluş ziyaretlerinin, öğrenme sürecine katkı sağladığını, öğrencilerin %1,6'sı bu konuda kararsız olduğunu, %1,1'i ise katkı sağlamadığını ifade etmiştir (Tablo 9).

Tablo 9

Öğrencilerin kuruluş ziyaretlerine ilişkin değerlendirmeleri

Kuruluş Ziyareti	N	%
Katkı sağlamadı	2	1.1
Kararsızım	3	1.6
Katkı sağladı	52	27.5
Tamamen katkı sağladı	132	69.8
Toplam	189	100.0

Öğrenciler, Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme dersinin farklı hizmet alan gruplara ilişkin kendi kalıpyargılarını ve önyargılarını keşfetme sürecine katkısını şöyle değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin %91.5'i katkı sağladığını, belirtmiştir. Öğrencilerin %6,3'ü bu konuda kararsız olduğunu ifade ederken, %2,1'i katkı sağlamadığını belirtmiştir (Tablo 10).

Tablo 10

Öğrencilerin dersin, kendi kalıpyargılarını/önyargılarını keşfetmelerine katkısı

Kendi Kalıpyargılarının/Önyargılarının Keşfi	N	%
Katkı sağlamadı	4	2.1
Kararsızım	12	6.3
Katkı sağladı	96	50.8
Tamamen katkı sağladı	77	40.7
Toplam	189	100.0

Öğrenciler, Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme dersinin farklı hizmet alan gruplara ilişkin toplumdaki yaygın kalıpyargıları ve önyargıları keşfetme sürecine katkısını ise şöyle değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin %91'i katkı sağladığını belirtmiştir. Öğrencilerin %7,4'ü kararsız olduğunu ifade ederken, %1,6'sı katkı sağlamadığını belirtmiştir (Tablo 11).

Tablo 11

Öğrencilerin dersin, toplumun kalıpyargılarını/önyargılarını keşfetmelerine katkısı

Toplumun Kalıpyargılarının/Önyargılarının Keşfi	N	%
Katkı sağlamadı	3	1.6
Kararsızım	14	7.4
Katkı sağladı	103	54.5
Tamamen katkı sağladı	69	36.5
Toplam	189	100.0

3. Sonuç ve Öneriler

Sosyal hizmet uzmanları mesleki yaşamları süresince pek çok farklı kişi ve grupla çalışmalarını gerekli kılan, insanı amaç olarak gören bir mesleğin üyeleridir. Engelliler, çocuklar, yaşlılar, suça sürüklenen ve suç mağduru olan bireyler, hastalar, LGBTİ+ bireyler, kadınlar, sığınmacılar, madde bağımlıları sosyal hizmet uzmanlarının çalışacakları ve çoğunlukla baskı ve ayrımcılığa maruz kalma riski altındaki gruplardan yalnızca bir kısmıdır. Bu gerçeklikten hareketle çalışma, sosyal hizmet uzmanlarının, mesleğin temel ilkeleri doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirebilmeleri için gereken en önemli koşullardan birinin, hizmet alan gruplara yönelik kalıpyargıların ve önyargıların farkına varmaları gerekliliği üzerine inşa edilmiştir. Bu bağlamda üniversite eğitiminin birinci yılında olan sosyal hizmet öğrencilerinin kendi kalıpyargılarına/önyargılarına ve toplumdaki yaygın kalıpyargılara/önyargılara ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesini mümkün kılan eğitsel koşulların oluşturulması gerekmektedir. Ulusal literatürde bu grupların maruz kaldığı ayrımcılık ve baskının kökeninde onlara ilişkin önyargıların, kalıpyargıların olduğunu gösteren pek çok çalışma (Karataş, 2002; Karataş & Gökçearslan Çiftçi, 2010; Buz, 2011; Kara, 2015; Erükçü Akbaş & Mutlu, 2016) bulunmaktadır.

Sosyal hizmet mesleği açısından uygulamada ortaya çıkan en büyük sorunlardan biri, meslek elemanlarının uygulamalarında kalıpyargılarla ve önyargılarla hareket etmeleri, hizmet alanlara ilişkin değerlendirmelerinde bu yargılardan yola çıkmalarıdır. Sosyal hizmet uzmanlarının yaşı, kültürü, toplumsal cinsiyeti, cinsel yönelimi, medeni durumu, sosyo-ekonomik statüsü, politik görüşü, ırkı, inancı ya da fiziksel özellikleri ne olursa olsun ayırt etmeksizin tüm hizmet alanlara eşit muamele etme sorumluluğu bulunmaktadır. Kalıpyargılar ve önyargılar üzerine çalışılmaması, sosyal hizmet uzmanlarının bu sorumluluklarını yerine getirmelerini zorlaştırabileceği gibi, uzmanların, insanların farklıları nedeniyle karşılaştıkları ayrımcı pratiklerin parçası olma riskini de beraberinde getirecektir. Bu nedenle yapılan bu çalışma, sosyal hizmet öğrencilerinin mezun olduklarında mesleğin temel ilkelerine doğru uygulamalar gerçekleştirebilmeleri için önemli bir ilk adım niteliğindedir.

Hem uluslararası hem de ulusal sosyal hizmet literatüründe de, meslek elemanlarının kalıpyargılara ve önyargılara ilişkin farkındalık kazanabilmeleri amacıyla eğitim içeriklerinin gözden geçirilmesi ve eğitimler planlanması gerekliliğine vurgu yapan çalışmalar (Newman vd., 2002; Fram & Miller-Cribbs, 2008; Wahler, 2012; Duffy & Hayes, 2012; Cankurtaran & Beydili, 2016; Acar vd., 2016) bulunmaktadır. Bu çalışmaların ortaya koyduğu üzere, sosyal hizmet uzmanı adaylarının kalıpyargılara ve önyargılara ilişkin keşif sürecini başlatabilecekleri ve dahası bu sürecin sonucundaki kazanımlarını değerlendirebilecekleri çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu ihtiyaç üzerine yenilenen Sosyal Hizmet Ortamlarında İnceleme dersi ile Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinin, mevcut kalıpyargılara ve önyargılara ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır ve gerçekleştirilen araştırmayla söz konusu kazanımları ve değerlendirmeler ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Gerçekleştirilen araştırmayla öğrencilerin tamamına yakınının, dersin beklentilerini karşıladığı değerlendirilmesinde buldukları görülmüştür. Öğrenciler, ders kapsamında gerçekleştirilen tüm etkinliklerin, öğrenme süreçlerine olumlu katkısı olduğunu belirtmekle birlikte, bu katkının en büyüğünün, derse konuk edilen sosyal hizmet uzmanlarının seminerleri ile farklı sosyal hizmet kuruluşlarına yapılan ziyaretler olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen en önemli sonuçlardan biri, ders ile öğrencilerin büyük çoğunluğunda hem kendilerinin hem de toplumdaki yaygın kalıpyargılara/önyargılara ilişkin farkındalık oluştuğu değerlendirilmesine ulaşılmış olmasıdır. Böylece yenilenen ders içeriğiyle hedeflenen amaçlara ulaşıldığı iddia edilebilir. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilerin kapsamı ve niteliği kadar ders içeriğinin, gerek yurtiçindeki gerekse yurtdışındaki sosyal hizmet bölümlerinin hazırlayacakları derslerde kullanılabilecek bir örnek oluşturabilme olanağı açısından da önemlidir.

KAYNAKLAR

- Acar, H., Akar, M. & Acar, Y.B. (2016). Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,24(1): 97-118.
- Buz, S. (2011). Lezbiyen Gey Biseksüel Transeksüel Travesti Bireylerle Sosyal Hizmet. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 22(2): 137-148.
- Cankurtaran, Ö. & Beydili, E. (2016). Ayrımcılık Karşıtı Sosyal Hizmet Uygulamasının Gerekliği Üzerine. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 27(1): 145-160.
- Clifford, D. & Burke, B. (2009). *Anti-Oppressive Ethics and Values in Social Work*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dominelli, L. (2002). *Anti-Oppressive Social Work Theory and Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Duffy, J. & Hayes, D. (2012). Social Work Students Learn about Social Work Values from Service Users and Carers. *Ethics and Social Welfare*, 6(4): 368-385.
- Erükçü Akbaş, G. & Mutlu, E. (2016). Madde Bağımlılığı Tedavisi Gören Kişilerin Bağımlılık ve Tedavi Deneyimleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 27(1): 101-122.
- Fram, M.S. & Miller-Cribbs, J. (2008). Liberal and Conservative in Social Work Education: Exploring Student Experiences. *Social Work Education*, 27(8): 883-897.
- Hancock, T. U., Waites, C. & Kledaras, C. G. (2012). Facing Structural Inequality: Students' Orientation to Oppression and Practice with Oppressed Groups. *Journal of Social Work Education*, 48(1): 5-25.
- Holley, L. C., Stromwall, L. K. & Tavassoli, K. Y. (2015). Teaching Note—Oppression of People With Mental Illnesses: Incorporating Content Into Multiple-Issue Diversity Courses. *Journal of Social Work Education*, 51(2): 398-406.
- Kara, N. (2015). Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Ruhsal Hastalıklara Yönelik İnançları ve Ruhsal Hastalıklara Yönelik Verilen Teorik Eğitimin Etkileri. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2, 69-77.
- Karataş, K. (2002). Özürlülere Yönelik Ayrımcılık ve Ayrımcılıkla Savaşım. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 2(1).
- Karataş, K. ve Gökçearlan Çiftçi, E. (2010). Türkiye’de Engelli Kadın Olmak: Deneyimler ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13): 147-153.
- Leung, L. C. (2007). Reflective Practices: Challenges to Social Work Education in Hong Kong. *Social Work Education*, 26(6): 632-644.
- Newman, B.S., Dannenfelser, P.L. & Benishek, L. (2002). Assessing Beginning Social Work and Counseling Students' Acceptance Of Lesbians And Gay Men. *Journal of Social Work Education*, 38(2): 273-288.
- Thompson, N. (2012). *Anti-Discriminatory Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wahler, E.A. (2012). Identifying and Challenging Social Work Students' Biases. *Social Work Education*, 31(8): 1058-1070.



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Derneği
Limitless Education and Research Association



II. ULUSLARARASI SINIRSIZ EğİTİM VE ARAşTIRMA SEMPOZYUMU (USEAS 2018)

2nd INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF LIMITLESS EDUCATION AND
RESEARCH (ISLER 2018)

26-28 Nisan 2018
Bodrum/Muğla
